وقل رب زدني علما

جامعة دمشق

مجلة جامعة دمشق

للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية

مجلة علمية محكمة



اشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
دمشق - سورية
ISHBILYAH
(SEVILLA)
Studies, Publication & Distribution
DAMASCUS. P. O. Box. 4363. SYRIA

إشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
بدمشق - سورية
ISHBILYAH
(SEVILLA)
Studies, Publication & Distribution
DAMASCUS, P. O. Box : 4363, SYRIA

مجلة

جامعة دمشق

للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد ١٤ ـ العدد الثالث ـ ١٩٩٨

شروط النشر في مجلة جامعة دمشق

للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية

تقبل المجلة البحوث العلمية المبتكرة في العلوم الإنسانية والتربوية باللغة العربية أو بإحدى اللغات الحية، على أن تحقق الشروط التالية:

١- أن يكون البحث جديداً ولم ينشر مضمونه من قبل.

٢- يوضع اسم الباحث وصفته العلمية وعنوانه باللغتين العربية والإنكليزية تحت عنوان البحث مباشرة.

٣- يكتب على ورقة مستقلة عنوان البحث واسم صاحبه وصفته العلمية مع ملخصين عن البحث أحدهما باللغة العربية والآخر بإحدى اللغتين الانكليزية أو الفرنسية على ألاّ يتجاوز كل منهما /١٥٠/ كلمة.

٤- ترسل ثلاث نسخ من البحوث مطبوعة على وجه واحد من الورق **210 × 297** مم **(A4)** ومنضدة على الحاسوب (وفق القياس والنموذج المنشور في هذا العدد)، ويرفق مع هذه النسخ «الديسك» .

٥ـ يجب ألا يتجاوز عدد صفحات البحث /٣٠/ صفحة بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والصور والمراجع.

٦- توضع قائمة بالمراجع في آخر البحث على ورقة أو أوراق مستقلة وفق الترتيب الألفبائي لأسماء أسر المؤلفين ودون أرقام.

٧- يُتجنب الاختزال مالم يُشر إلى ذلك.

٨- يقدم كل من أشكال البحث مرسوماً بالحبر الأسود على ورقة مستقلة لاتتجـــاوز أبعادهـــا أبعـــاد الصفحة النموذجية.

٩- تقدم الصور واضحة على ورق صقيل بأبعاد بطاقة البريد.

١٠- يُضمّن البحث المقابلات الأجنبية للمصطلحات العربية المستخدمة مـرة واحدة عند ورودها لأول مرة.

١١- تخضع البحوث المقدمة للتقويم لبيان مدى صلاحيتها للنشر.

١٢- لاتعاد البحوث إلى أصحابها إذا لم تُقبل للنشر.

١٣- يحصل الباحث (الباحثون) على ثلاث نسخ من العدد الذي ينشر فيه البحث.

١٤- تتم جميع المراسلات باسم:

مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية ـ دمشق ـ الجمهورية العربية السورية

ص.ب: 5735 ـ هاتف: 2215743 ـ فاكس: 2129807

المحتوى

مستويات الأمن النفسي والتفوق التحصيلي
بحث ميداني على الطلبة المتفوقين مقارنة بغير المتفوقين في جامعة دمشق

د. علي سعد
كلية التربية ـ جامعة دمشق

الملخص

يتصدى البحث الحالي لدراسة علاقة مفهومين هامين في الحياة النفسية، مفهوم الأمن النفسي، ومفهوم التفوق التحصيلي ببعضهما. دراسة نقدية مستخدماً منهجاً وصفياً، تحليلياً وأداة علمية Security- Insecurity Inventory لماسلو (Maslow) على عينة من الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين في جامعة دمشق.

استعرض البحث في إطاره النظري، الجدل الدائر حول مفهوم التفوق بشكل عام وتقاطعه مع مفهومات: الإبداع والابتكار والإنجاز والعبقرية والموهبة ....الخ. لنجد أن الأمر لم يحسم بعد في أدبياتنا العربية ذات الصلة. ويصح القول نفسه على الأطر المرجعية المميزة للسلوك المتفوق، والوسط النفسي له، وخصائص المتفوقين....الخ. كما تطرق البحث إلى الأمن النفسي من حيث مفهومه ومؤشراته المعتمدة في البحث.

أما في الإطار الميداني فقد تم الحديث عن مجتمع البحث وعينته وأهدافه وفرضياته. وعن الأداة، وهي اختبار ماسلو الذي سبق ذكره مع وصف لهذه الأداة وأغراضها.

عرض البحث نتائجه وحلّلها. وناقش فرضياته، وانتهى إلى رفض الفرضية الفرعية (أ) و(و) من الفرضية الثالثة والفرضية الفرعية (أ) من الفرضية السابعة.

وتم قبول جميع الفرضيات الأخرى التي تؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة بين المتفوقين وفق الاختصاص والجنس، وبين المتفوقين وغير المتفوقين من حيث الجنس والتخصص.

أوصى البحث بالتعامل العقلاني الواقعي مع شريحة هامة يعول عليها الكثير من التطور الأكاديمي والاجتماعي. وأشار إلى أن المعرفة الحقيقية للمتفوق، دون مبالغة، تساعد كثيراً في حسن اختيار الأساليب المناسبة للتعامل معه، شخصياً ومؤسساتياً.

موضوع البحث وأهميته:

صراع الشعوب والأمم في عصر الإنجاز السريع المتقن بنائيا، والموجه وظيفيا في سباق للسيطرة على الحاضر والاطمئنان على سير المستقبل، وهو صراع على امتلاك أدوات التفوق والإبداع، التي تحول التطور الفردي والاجتماعي والوطني من تطور عفوي كمي إلى تطور انتقائي كيفي يحقق الكفاية الإنتاجية عصب الحياة المعاصرة، حيث الجهود الحثيثة للوصول إلى إنتاج أفضل في وقت أقصر وجهد أقل ونوعية أحسن ورضا عقلاني واقعي معقول عن الذات الخاصة وبالتالي الاجتماعية....

للإبداع أدوات يخطئ كثيرا من يقف في تحديده لها عند الجانب المادي منها، كأن يتحدث عن التكنولوجيا وثورة المعلوماتية واكتشاف ما بعد اكتشاف الفضاء ووسائل السيطرة العسكرية والاقتصادية، دون الحديث عن ممارس الفعل ومنتج الفاعلية في هذا السياق وهو الإنسان بعامة والإنسان المتفوق مبدعا كان أم مبتكرا ذكيا أم عبقريا أم موهوبا بخاصة.

والمجتمع الذي يحقق ذاته ويستقل في تقرير مصيره في القرن الواحد والعشرين هو مجتمع المتفوقين المبدعين في مجالات الحياة كافة. ولعل لواء السبق في هذا الصراع سيكون لمن سيكتشف ويوجه ويستثمر ويدعم الطاقات الإبداعية، ويوفر أشكالا متقدمة من سبل الحماية النفسية والاجتماعية، ويهيئ مسارات لحفز الطاقات الكامنة عن طريق الرعاية والإنصاف والعدالة في إتاحة الفرص المنسجمة مع السلوك المتفوق وانعكاساته الإيجابية على محيطه.

والأسرة بحق هي المؤسسة الأولى التي يقع عليها أمر اكتشاف الطفل المتفوق وهي التي تضع اللبنة الأولى في التنشئة الاجتماعية الأولى للأفراد في سن مبكرة، وكذلك في أسس أمنهم النفسي "إن فقدان الشعور بالأمن في الطفولة يحدد استجابات وتوافق

الفرد مستقبلا، وإن نوع الاستجابات التي تصدر عن عدم إشباع الحاجة إلى الأمن كالاضطراب مثلا تصبح صفات مستقلة إلى الحد الذي يظل فيه الشخص غير الآمن غير آمن وإن توافرت له فيما بعد، عوامل الأمن والمحبة، ويبقى الشخص الآمن آمنا حتى ولو تعرض للتهديد والرفض" (ماسلو Maslow ١٩٧٢) (١-١٩٨٧ص١٠٧).

وإن ما يتاح للآباء أكثر مما يتاح للمدرسة فالآباء يمكنهم ملاحظة أبنائهم عن قرب لفترات طويلة في مراحل نمو متعددة (٢-١٩٩٤ ص٥٦-٥٧).

وهذا لا يقلل من دور المدرسة بل على العكس يدعمه عندما يتكامل معه، حيث يتوافر في المدرسة الأدوات العلمية والمنهجية التي تطور عملية الاكتشاف وتعمل على إنضاجها وبلورة مقدماتها الأولى التي بدأت في نطاق الأسرة.

وفي معادلة التفوق القائمة على أطراف ذاتية أسرية اجتماعية من جهة، ومتغيرات مهنية علمية منهجية من جهة أخرى، يبرز دور الوسط الجامعي بوضوح. فالمتفوق في الوسط الجامعي غالبا ما يكون صاحب تراث شخصي في التفوق ما قبل الجامعي، فقد وجد (تيرمان Terman) صاحب أشهر دراسة في العالم عن المتفوقين عندما درس هو ومعاونوه دراسة طويلة الأمد فريقا من الأطفال الموهوبين في كاليفورنيا زاد عددهم عن ربع المليون، وقد أعيدت دراسة سلوك هؤلاء، دراسة كثيفة في الأعوام/١٩٢٧-١٩٢٨-١٩٣٩-١٩٤٠-١٩٥١-١٩٥٢/ وكانت آخر دراسة لهم بعد مضي ثلاثين عاما على أول دراسة لهم، كان الإنجاز التربوي والمهني لهذا الفريق رائعا، فلقد دخل أفراده الجامعة في السابعة عشرة ولقد ذهب إلى الجامعة ٩٠% منهم وتخرج منهم ٧٠% من الجامعة وهي نسب تفوق كثيرا نسب السكان العاديين، وفي الجامعة شارك أعضاء هذا الفريق في النشاطات الجامعية المختلفة وحصلوا على درجات شرف وجوائز أكثر من سواهم، ومن بين الذين تخرجوا في الجامعة، تابع ثلثا الرجال دراستهم العليا كما تابع نصف النساء مثل هذه الدراسات، ومن بين ٨٠٠من

الرجال الذين كان متوسط أعمارهم عام١٩٥٠ (٤٠عاما)، كان ٧٨منهم قد حصل على درجة الدكتوراه و٤٨ على الدكتوراه في الطب و٨٥ على درجات عليا في الحقوق و٧٤ منهم عملوا أو يعملون في الجامعات و ٥١ قاموا ببحوث في العلوم الهندسية و١٠٤ كانوا مهندسين عاملين. وجدير بالذكر أن هذا السجل الحافل يفوق ٢٠ مرة على الأقل سجل ٨٠٠ من السكان العاديين الذين اختيروا عشوائيا (٣-١٩٩٥ ص٣٤).

ويكون المتفوق قد رسخ بعض التقاليد عند وصوله الجامعة في تناوله المشكلات المطروحة أمامه وتعلم أساليب منتجة في حفظ المعلومات واستحضارها واستخدامها فضلا عن توافر قدرات عقلية ومعرفية مثل القدرات المكانية والرياضية واللغوية والميكانيكية والفنية، تساعده على امتلاك ناصية المنطق في تعرف العناصر المشتركة بين الظواهر التي يتعامل معها بشكل ملفت. هذا التراث الشخصي وما ينطوي عليه من تقاليد يجد في الوسط الجامعي مجالا رحبا لتنميته وتعميقه وتوجيهه نحو تطوير القدرات الخاصة (فيما يسمى التفوق الخاص) أو العام (فيما يسمى التفوق العام). (إن التفوق الدراسي نوعان: التفوق الدراسي العام والتفوق الدراسي الخاص وأما العام فإن القصد به التفوق الظاهر عند الطالب في المواد الدراسية مجتمعة في حين أن القصد من التفوق الدراسي الخاص هو أن يكون الطالب متفوقا دراسيا في مادة أو في عدد قليل من المواد الدراسية) (٤-١٩٩٥ ص٤١).

وتزداد مسألة العناية بالمتفوقين والاهتمام بحاجاتهم المعنوية والمادية والأكاديمية والمعرفية أهمية لأن المتفوق الجامعي بكل خبرته وواقعيته أصبح على مقربة من إمكانية استخدام تفوقه في خدمة مجتمعه ووطنه حين ينضم إلى قوة العمل بعد تخرجه ويصبح التطبيق العملي لتفكيره الإبداعي ممكنا.

ومن البديهيات التي لا تحتاج (في مواقع الفكر النوعية ومواطن العلم) إلى عناء كبير لتوضيحها، العلاقة بين الأمن النفسي والإنجاز، بين الأمن النفسي ومظاهره وبين التكيف في مراحل النمو ولاسيما مراحل الطفولة. إذ كلما كان الإحساس بالأمن والطمأنينة النفسية والاستقرار الانفعالي وغياب حالات الشعور بالقلق على الذات وجدارتها كافيا ومرضيا، كلما كانت الظروف الذاتية مواتية أكثر لإنجاز أكبر أو تحصيل أفضل، والعلاقة العاملية بين حالات الأمن النفسي الذي يضمحل فيها القلق وبين التحصيل والتكيف كانت موضع تأكيد العديد من الدراسات العلمية الجادة.

فقد تبين أن توافق الفرد في مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعور الفرد بالأمن والطمأنينة في طفولته، فإذا تربى الفرد في جو آمن ودافئ سينمو بشكل سوي ويصبح قادرا على تحقيق ما يريد. وفي علم النفس المرضي شواهد كثيرة على أن العصابيين والجانحين كانوا يعانون من فقدان الشعور بالأمن. وقد أوضح (ماسلو Maslow) أن أنماطا معينة من الراشدين العصابيين ولاسيما المصابين بالعصاب الوسواسي القهري يكونون مدفوعين بدرجة كبيرة للبحث عن إشباع حاجاتهم إلى الأمن (Coleand Hall1970:390-395) (١- ص١٠٦).

وتأسيساً على ما تقدم وانسجاماً مع المرسوم الجمهوري رقم/١٤/ تاريخ ١٩٩٥/١/١٩ الذي رسمه مثل التفوق وراعي المعرفة السيد الرئيس حافظ الأسد وما خلفه من دوافع إيجابية لدى الباحثين لدراسة المتفوقين حين قضى بمنح شهادة تفوق باسم (شهادة الشهيد باسل الأسد للتفوق الدراسي).

ووفاء للشهيد الغالي (الذي تمتع بمهارة خاصة ومبدعة في امتلاك ناصية المنهج العلمي وتحريك المنهجية المعرفية تحريكاً منطقياً وعلمياً مما جعله يدرك أهمية البحث العلمي، فاهتم بنقل العلم من حالة تفسير الأشياء والانفعال بها إلى حالة التنبؤ بالأشياء وبالتالي الفعل بها.وتميز بقدرته على توفير البدائل المناسبة المتعددة للتعامل مع

الظاهرة الواحدة، وهذه مسألة معرفية يتميز بها المبدعون وحدهم الذين يؤمنون بـــأن أعظم ثورة يعيشها الإنسان في هذا العصر، هي الثورة الإبداعية، وفي الواقـــع فـإن الباسل لم يقف عند حدود الإيمان بالإبداعية فحسب بل تجـــاوزه لصناعـــة الإبـــداع وترويجه عبر منظومته المعرفية وما تتميز به من انفتاح عقلـــي ومرونـــة منهجيـــة وحساسية خاصة تجاه المشكلات وطرائق حلـــها وعـــبر تميـــيز الحجـــج والتفســـير والاستنباط والقدرة على اكتشاف الحلول وإعادتها.... .

لقد تميز الباسل بخلية حية نابضة مبدعة ولم يكتف بامتلاك المعرفـــة وإنمـــا حقـــق استيعابا لها ولطرائق نقلها واستخدامها وتوظيفها لمصلحة الغايات العليـــا) (٥-١٩٩٥ ص١٧).

انسجاما مع ذلك ومع توصيات ندوة التفوق الدراسي (المنعقدة في دمشق في الفترة من ٢٢-٢٤ آذار ١٩٩٥) فقد تم اختيار موضوع البحث على النحو التالي:

"مستويات الأمن النفسي والتفوق التحصيلي"

"بحث ميداني على الطلبة المتفوقين مقارنة بغير المتفوقين في جامعة دمشق"

وفي اعتقاد الباحث **يكتسب البحث الحالي أهميته من خلال:**

١-أهمية الشريحة التي يدرسها لما يعول عليها من دور تنموي متعدد الجوانب.

٢-اعتماد الدراسة الميدانية مما يوفر للبحث أصالة معرفية في بيئته المحلية بوصفها الدراسة الميدانية الأولى لهذه الشريحة.

٣-أهمية إظهار مستويات الأمن النفسي وعلاقتها بالتحصيل لدى المتفوقين مما يوفر معرفة تسمح بالتدخل النفسي عند الحاجة.

٤-الإضافة العلمية المنتظرة حول مفهوم التفوق والمشاركة في الجدل الدائر بين المتخصصين حول خصائص المتفوقين تحصيلا وسماتهم والتداخل بينه وبين مفهومات: (الذكاء ــ العبقرية ــ الموهبة ــ الإبداع ــ الابتكار.......الخ).

مفهومات البحث النظرية:

أ- التفوق التحصيلي:

يجد المتحدث عن التفوق التحصيلي نفسه في خضم مفهومات متعددة تعطي معاني متقاربة إلى حد يصعب فيها تحديد حدود قاطعة نهائية لكل منها، ويزداد الأمر تعقيدا عندما يعود إلى الكتب المتخصصة حيث يجد المضمون نفسه تحت عناوين متنوعة تعرفها ميادين علم النفس والتربية والإبداع ....الخ فالكتابة عن الإبداع والقدرة على الخلق والابتكار والتفوق العقلي والتميز والنبوغ والموهبة والعبقرية والذكاء والتجديد والأصالة والتفوق التحصيلي هي كتابة بانورامية تكاملية واحدة. **يحدد طبيعتها ومضمونها المقطع العرضي أو الطولي موضوع الدراسة والأهداف المرتبطة به.** في هذا الإطار التوكيدي الذي يثير الجدل في العلوم النفسية لا نغض الطرف عن الإسهامات القيمة عالية المستوى من قبل العديد من الباحثين الميالين للدخول في عراك مع الذات ومع الآخرين للكشف عن الفروق التي تميز ــ الذكي ــ عن المبدع أو الموهوب أو العبقري أو المتفوق....الخ. نحيل القارئ الكريم في هذا السياق إلى محاولات جادة تخدم أغراضا أكاديمية قام ويقوم بها باحثون مهتمون في هذه الميادين ومنهم على سبيل المثال لا الحصر.

- مها زحلوق١٩٩٤ تميز بين التفوق العقلي والتفوق التحصيلي والإبداع والعبقرية والنبوغ والموهبة وتخلص من ذلك متوقعة (أن يخطر ببال القارئ التساؤل التالي: بعد كل هذه الشروح للتفوق العقلي والمفهومات المرتبطة به، ما الفرق الحقيقي

يا ترى بين هذه المفهومات وأين أو متى يكون التداخل بينها؟ وفي الإجابة عن ذلك يمكن القول: إن التفوق العقلي كما أشير إليه هو مصطلح عام يشمل مختلف مستويات القدرة العقلية العالية التي يعبر عنها عادة بحاصل الذكاء أو نسبة الذكاء أو مستوى الذكاء، أو القدرة العقلية العامة. في حين أن العبقرية مصطلح يقف عند المستوى المتقدم من التفوق العقلي، والعبقري هو إنسان يملك قدرات عقلية عالية متقدمة في جانب معين أو أكثر من جوانب التفوق وبالوقت نفسه هو مبتكر (مبدع) وموهوب ذو تحصيل عال وذلك في المجال الذي تظهر عبقريته فيه في حين أن المبدع هو المخترع في مجال إبداعه أو اختراعه وبالوقت نفسه هو موهوب، ويغلب أنه محصل جيد وأنه عالي الذكاء وذلك في المجال الذي يظهر فيه إبداعه وكأن الحديث عنه غدا يعبر عن أنه أقل مرتبة من العبقرية. ولكن إبداعه هذا قد يصل به إلى حدود العبقرية وقد لا يصل.

أما الموهوب فهو الذي يقدم إنتاجا قيما في مجال موهبته يعكس وجود مهارات خاصة ومتميزة لديه وموهبته هذه على علاقة وثيقة بالذكاء، ولكن هذه الموهبة لديه قد تصل إلى حدود الإبداع أو إلى حدود العبقرية وقد لا تصل، لأن وصولها ليس شرطا للحكم على موهبته، أي أن العبقري أو المبدع هو حتما موهوب في مجال إبداعه أو عبقريته، ولكن ليس من الضروري أن يكون الموهوب عبقريا. وأما المتفوق تحصيلا فهو الذي يحقق نجاحا متميزا مقارنة مع غيره والمحك في تفوقه استمرارية التميز في النجاح، وهو أي المتفوق تحصيلا والمستمر في تفوقه، ذو ذكاء مرتفع، وقد تظهر لديه الموهبة في مجال ما وقد لا تظهر، وكذلك حاله فيما يخص الإبداع أو العبقرية فقد يكون مبدعا أو عبقريا وقد لا يكون، أي أن المبدع أو العبقري محصل جيد في مجال إبداعه أو عبقريته، ولكن من يكون تحصيله عاليا ليس بالضروري أن يكون مبدعا. (٦-١٩٩٤ ص١٦-١٧).

ويشير شاكر عبد الحميد –١٩٩٥– إلى اختلاف الباحثين فيما يتعلق بنقاط التركيز التي اهتموا من خلالها بالإبداع. ويذكر أن بعضهم نظروا إليه بوصفه القدرة على إيجاد شيء جديد لم يكن موجوداً من قبل بينما نظر آخرون إلى الإبداع بوصفه ليس مجرد قدرة بل مجموعة من العمليات النفسية تظهر من خلالها منتجات جديدة وذات قيمة عالية، هذا بينما نظر فريق ثالث إلى الإبداع بوصفه ليس قدرات وليس عمليات بل منتجات متميزة... ويدعم أفكاره هذه عن تعريف الإبداع عندما يستند إلى مراجعة ستيوارت جولان S.Gollan لتراث دراسات الإبداع الذي أشار إلى ذلك التنوع الكبير المثير في الدوافع والاهتمامات والمناحي المميزة للباحثين المختلفين، فالإبداع نظر إليه على أنه سمة موزعة توزيعاً اعتدالياً وعلى أنه استعداد شخصي، وعلى أنه عملية داخلية وعلى أنه أسلوب حياة، تم وصفه أيضاً على أنه يوجد لدى كل الأطفال ولدى قلة فقط من الراشدين.. وتم وصفه كذلك على أنه يرتبط، أو يمثل أحياناً، الذكاء والقدرة الإنتاجية، والصحة النفسية والأصالة. كما يتحقق من خلال تحقيق الذات والتسامي. ويخلص جولان للتأكيد على أن النواتج والعمليات والقدرات والاستعدادات وسمات الشخصية كلها جوانب هامة في تفسير الإبداع. ولقد ساق عبد الحميد أيضاً ما ذهب إليه تورانس حين ذكر أنه يمكن أن يعرف الإبداع من خلال الإشارة إلى الشخص المبدع أو عملية الإبداع أو المنتج الإبداعي. ثم أنه يمكن تعريفه في ضوء الشروط الاجتماعية للإبداع أيضاً. ويلخص تورانس نقلاً عن تعبير رودس الخاص عام١٩٦١ إلى أنواع أربعة من التعريفات يمكن تلخيصها في التعبير التالي Four Ps of Creativity أي الحروف (P) الأربعة للإبداع وذلك إشارة إلى كلماتperson أي الشخص و Process أي عملية و Press التي استخدمها رودس للإشارة إلى الضغوط الاجتماعية المتبادلة بين المبدع والمجتمع الذي يعيش فيه، ثم كلمة Product إشارة إلى النتائج أو النواتج الإبداعية. (٧–١٩٩٥– ص١٥–١٦).

والسؤال هنا لو تصدى جولان أو تورانس أو رودس للحديث عن المفهومات الأخرى المتداخلة مع الإبداع التي ذكرناها فما الذي سيقولونه؟ نعتقد أنهم سيكررون الكثير الكثير مما ذكروه ولعلهم سيلاقون صعوبة في إيجاد الكثير غيره ليصفوا به تلك المفهومات. وما نسوقه هنا لا يحسب على الباحثين بل لصالحهم لتداخل العمليات العقلية والانفعالية وتكاملها لدى الكائن الحي من حيث مفهوماتها وعواملها ونواتجها.

وأما ممدوح عبد المنعم الكناني وآخرون –١٩٩٥– فيبدؤون الحديث عن الابتكارية بالقول "الابتكار مفهوم متعدد الجوانب، تغير فهمه على مر الزمن وحتى في أيامنا هذه فإن معناه يختلف من باحث إلى باحث آخر. وتتأثر تعريفات الابتكارية بأساليب التقدير والتقويم في المجتمع الذي نريد تقويمه.. ويذكرون تحت عنوان عدم الثبات في تحديد مفهوم الابتكارية "لا يوجد حتى الآن اتفاق بين العلماء والباحثين على تحديد مفهوم الابتكارية ويعللون وفق Fox, 1981 التأرجح المحير في تحديد مفهوم القدرات الابتكارية وما تكونه، في عدم الاتفاق حول عدّ الابتكارية صفة شخصية، وقدرة عقلية خاصة أو أنها نمط متعلم لاستراتيجيات حل المشكلات "ويضيفون" مما يزيد من شدة التباين في تحديد الابتكارية ما كان هانيلت (Heinelt) قد لفت الأنظار إليه عام١٩٧٤ من وجود صفات مختلفة، وخصائص متباينة بين الابتكارية الحقيقية

(Real Creativity) وبين الابتكارية الزائفة (Pseud Creativity) وبين شبه الابتكارية Quasi creativity ويعودون كما فعل قبلهم الآخرون إلى تورانس ١٩٨٢ Torance لتبيان سبب الاختلاف حيث اقتبسوا عنه "إن سبب الاختلاف في تعريفات العلماء للابتكارية يعود إلى محاولتهم تأكيد وجهات نظرهم المختلفة، استناداً إلى الطرائق الكثيرة والمتنوعة المستخدمة في الكشف عن الابتكارية، كما يعود كذلك إلى تعدد مستويات الابتكارية وكثرة عواملها وتنوع القدرات التي تكونها وكذلك تعدد المذاهب والمدارس الفلسفية التي ينتمون إليها والتي فسرت هذه الظاهرة المعقدة".

ويقرر وحسب الكتاب ذاته (ياماموتو Yamamoto١٩٦٥) أنه لن يكون هناك اتفاق أبداً حول تحديد مفهوم هذه الظاهرة العقلية المعقدة والمركبة - ويخدم بحثنا واتجاهنا فيه العرض التاريخي الموجز الذي أورده الكتاب عن تباين هذه التعريفات وتنوعها- ففي عام١٩٢٢ عرف سمبسون (Simpson) الابتكارية بأنها القدرة على التفكير المتباعد (Divergent Thinking) وأشار إليه ورتماير (Wertheimer) عام١٩٤٥ بأنه التفكير المنتج (Productive Thinging) أما جيلفورد (Guilford) فقد رأى عام١٩٥٠ أن الفرد المبتكر هو ذلك الذي يمتلك قدرات تساعده على أن يسلك سلوكاً ابتكارياً، يظهر من خلاله القدرة على الاكتشاف ووضع التصاميم، والخلق والاختراع، والترتيب أو التنظيم المتناسق ورسم الخطط وغيرها بحيث تبدو هذه القدرات في نوع من السلوك المتميز والمتفوق (٨-١٩٩٥ ص١٥-١٨).ويبدو أن المعاناة في تحديد تعريف الابتكارية والتفوق جعل ادواردو بونو يبحث عن استبدال الابتكارية ذاتها بكلمة أخرى أو بمفهوم آخر فطرح مصطلح التفكير الممتد أو المتوسع أفقياً (Lateral Thiniging) بدلاً من مصطلح الابتكارية لأنه رأى أن تعبير الابتكارية أصبح فضفاضاً لا يسهل تحديده وأن تعبير التفكير الممتد يعتمد مباشرة على تركيب الأجهزة الراقية التي هي عقولنا البشرية (٨- ص٢٣).

وفي ندوة عربية عقدها المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية في رحاب جامعة دمشق عن التفوق الدراسي في الفترة الواقعة بين ٢٢-٢٤ آذار١٩٩٥. طرحت قضايا التفوق الدراسي بكثافة من قبل باحثين عرب نشهد لهم بحضورهم الفاعل على مساحات البحث العلمي الجاد. وكانت النتيجة أن الحال بقي على ما هو عليه فيما يتعلق بتقاطع المفهومات بعضها مع بعض وهاكم بعض الأمثلة:

- فاخر عاقل في بحثه المعنون "من الذكاء إلى التفوق فالإبداع" يحدد مفهوم التفوق بقوله "وضح مما سبق قوله أن المتفوق إنسان حاصل ذكائه١٢٠ فما فوق وأنه يتمتع بقدرات عقلية ومواهب فكرية عامة وخاصة وأنه أطلق عليه كلمة "عبقري"

غلطا والأحرى أن يسمى بالمتفوق أو الموهوب" وينتقل بعدها إلى الحديث عن الإبداع والذكاء ويورد "ليس كل ذكي عبقريا ولكن كل عبقري ذكي" ويخلص للحديث عن العباقرة (٣-ص٣٣). يبدو أن الباحث بعد خبرته الغنية لم يرغب بالتصدي لإعطاء المعاني الدقيقة المحددة للمفهومات المعقدة.

- وتحدد مها زحلوق في بحثها المقدم إلى الندوة بعنوان "المتفوقون دراسيا والعناية بهم" معنى التفوق الدراسي بقولها "يشير مصطلح التفوق الدراسي بمعناه العام إلى أولئك الذين يرتفعون في إنجازهم أو تحصيلهم الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانهم وينطبق هذا الحال على الطلبة المتفوقين دراسيا في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وكذلك التعليم الجامعي" وتشير إلى أن المتفوق دراسيا في الجامعة هو على الأغلب من مستوى ذكاء مرتفع وتتابع ملتزمة بعنوان بحثها حتى تبدأ بالحديث عن خصائص المتفوقين دراسيا العقلية والشخصية وعن حاجاتهم ومشكلاتهم مقترحة خطة للعناية بهم في الجامعة(٤ص٤٠). نرى أنها جمعت في حديثها عن المتفوقين دراسيا أحاديث تخص المفهومات المذكورة لدى الباحثين الآخرين وخيرا فعلت كما نعتقد.

- وتورد رجاء مكي طبارة في بحثها (أي تفوق نريد؟) مفهوم التفوق بقولها: التفوق مفهوم نفسي تربوي اجتماعي، ينمي القدرة على أداء أعمال منظمة ومتكاملة تدخل في إطار مسائل حركية معقدة ويكون نتاج هذه الأعمال دقيقا يسهل التكيف مع ظروف محيطه (٩-١٩٩٥ ص٥٢).

- وأما أحمد حسين اللقاني فقد دمج بين المتفوقين والموهوبين، بل نستطيع القول: إنه استعاض عن مصطلح المتفوقين بالموهوبين بدليل تقديمه بحث إلى الندوة بعنوان "دور المناهج في رعاية المتفوقين" لكنه لم يذكر مصطلح المتفوقين في بحثه كله إلا مرتين مرة في العنوان ومرة في السطر الأول من البحث حيث قال:

أدركت معظم الدول منذ زمن بعيد القيمة الحقيقية للمتفوقين بوصفهم يمتلكون مواهب فذة (١٠-١٩٩٥ ص٦٧). وفعلا قرأ الباحث البحث المشار إليه مرات عدة ليعثر على كلمة متفوق (أخرى) فلم يوفق. لأن الباحث كما ذكر استبدلها بحديث طيب وموفق جدا عن الموهوبين وهذا دليل واضح على ما سبق حتى الآن، من أدلة تؤكد اختلاط المفهومات أو تعددها عندما يكون الحديث عن ظاهرة واحدة.

وتحت عنوان "رعاية المتفوقين والموهوبين يقدم فؤاد أبو حطب بحثا مبتكرا ولكنه في معظمه بل كله عن الإبداع والابتكارية (١١- ص٧٣ وما بعدها). ماذا يعني ذلك سوى ما كنا قد كررناه سابقا؟.

ويذهب المذهب نفسه وفي الندوة ذاتها وتحت العنوان ذاته، الباحثون الآخرون، فيكتب علي السيد سليمان عن اكتشاف الموهوبين وتربيتهم ورعايتهم مركزا على الموهبة التي ترتبط بالنسبة إليه نقلا عن سيرل بيرت _ وتيرمان بالذكاء. كما يتحدث عن الموهبة والإبداع مبرزا أربعة أنماط أساسية للعلاقة بين الموهبة والإبداع: الموهوب غير المبدع _ الموهوب المبدع _ المراهق المبدع غير الموهوب_ الراشد المبدع الموهوب (١٢-١٩٩٥ ص١٣٦).

وإذا ذهبنا أبعد من ذلك، فنحن على ثقة بأن الإشكالية ذاتها سترافقنا وسنعثر على مفكرين يفعلون الشيء ذاته أينما اتجهنا ولذلك **سنحاول في هذا البحث أن نقف عند غرض دون أن نتعداه انطلاقا من المساحة المحددة له. وهو مفهوم التفوق التحصيلي حصرا.**

معنى التفوق التحصيلي:

ورد في تقرير ميرلاند Marland Report وهو تقرير معروف على نطاق واسع في الولايات المتحدة الأمريكية، قدمته وزارة التربية عام ١٩٧١ "الطلبة المتفوقون هم الذين يتم اختيارهم والتعرف إليهم من قبل الأفراد المتخصصين والمؤهلين علمياً، وهم ذوو قدرات ومهارات عالية الأداء وبحاجة إلى خدمات تعليمية مختلفة عن أقرانهم في الصفوف الدراسية العادية لإتاحة الفرصة لهم لخدمة أنفسهم ومجتمعهم. وتشمل القدرات كل الإنجازات العلمية أو المهارات الأساسية في المجالات التالية:

١- القدرات العقلية العامة.

٢- الميول العلمية المتخصصة.

٣- الإبداع والأعمال الإبداعية.

٤- المهارات القيادية.

٥- الأعمال والفنون الجميلة.

٦- المهارات الحركية (Marland 1971) (١٣-١٩٩٥ ص٣).

يعارض هذا المحك للتفوق التحصيلي أصحاب المحكات الأخرى (محك الذكاء، ومحك التفوق، ومحك التكيف التحصيلي....الخ). ولكن لهذا المحك مؤيديه أمثال باسو Passo وكونانت Conant، ديور Durr وروث كارسون R. Carson، ولورين بوثلت L. Bouthlet ومحمد نسيم رأفت، و عبد السلام عبد الغفار، وفيليب جابر سيف، وأحمد محمد علي التركي، ومحمد علي حسن، ومدحت عبد الحميد عبد اللطيف (١٤-١٩٩٠ ص١٠٥).وقد اقترح رنزولي لتجاوز النقص في تقرير ميرلاند مفهوم الحلقات الثلاث The three Rings Conception of Giftedness واشترط توافر ثلاثة عناصر أساسية

حتى يتمكن الشخص من الإتيان بسلوك متفوق (Gifted Behavior) على أقرانه وهـذه العناصر هي: (١٣- ص٤-٥).

مفهوم الحلقات الثلاث للسلوك المتفوق لرنزولي

١- المستوى فوق المتوسط (وليس العالي) Above Average Ability : وهي الخلفية العلمية الضرورية والكافية لفهم العمل وتحليله. وتعبر عن مستوى الفرد أمام زملائه في الخبرة المراد مقارنته فيها. وهي نوعان:

أ- عامة حيث يتم مقارنة نتائج الطالب بشكل عام، ومثال ذلك التحصيل الدراسي عامة، أو درجة اختبار الذكاء.

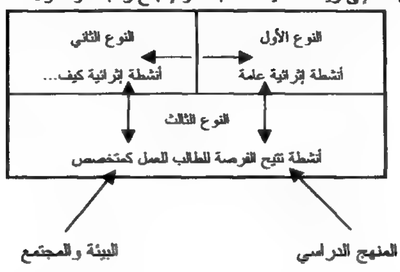
ب- خاصة حيث يكون مستوى الفرد فوق المتوسط. في مجال معين من المهن أو المهارات أو العلوم. وهذا العنصر أساس في عملية اختيار الطالب.

٢- الإبداع Creativity: وهو وسيلة النقل والتنفيذ الضرورية لتنفيذ العمل وتشمل مهارات وقدرات يحتاجها الفرد ليتمكن من حل المعضلات التي تواجهه. والجدير ذكره أن هذه المهارات والقدرات يمكن تعلمها عند توافر الرغبة والمتخصص في المهارة.

٣- الاجتهاد والالتزام Task Commetement: وهما التزام الفرد في تنفيذ عمله والمثابرة على ذلك ومحاولة التغلب على العقبات التي تواجهه في ذلك السبيل.

عند توافر العناصر الثلاثة السابقة سيتمكن الفرد من الإتيان بالسلوك المتفوق The Gifted Bchavior (رقم ٤ في الرسم السابق) والتي قال عنها رنزولي: إنها تحدث من أفراد معينين في أوقات معينة تحت ظروف معينة حيث يتفوقون بها عمن حولهم حينذاك. (Renzulli 1986) لقد اقترح رنزولي وريس (Renzulli &Reis 1985) طريقة

الإثراء الثلاثية الشاملة The Schoolwide Enrichment Triad Model على أنها وسيلة منظمة لتعليم الطلبة المتفوقين. والتي تتلخص في تقديم ثلاثة أنواع من الأنشطة الإثرائية، تهدف إلى زيادة دافعية الطالب نحو إشباع رغباته وتساؤلاته.



أنواع الأنشطة في طريقة الإثراء الثلاثية لرنزولي وريس

فالنوع الأول Type 1 عبارة عن أنشطة إثرائية عامة لجميع الطلبة، تكون ذات صلة بالمنهج الدراسي و/ أو المجتمع والبيئة المحيطة بالطالب.

أما النوع الثاني Type 2 فهو أنشطة إثرائية لمهارات أكثر تخصصاً تعنى بتعلم أنشطة تجيب عن السؤال كيف....

أما النوع الثالث Type 3 فهو فرصة الطالب للعمل في إتمام نشاطه كمتخصص في هذا المجال.ويكون حصيلة ذلك سلوكاً متفوقاً. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا توجد نقطة بداية متسلسلة بين هذه الأنشطة لكن نقطة نهايتها هو إتمام الطالب لنشاط من النوع الثالث. ولقد حث رنزولي وريس وسميث (Renzulli, Reis & Smith,1981) على أهمية استخدام المعايير المتعددة في تحديد الطلبة المتفوقين. ولقد افترض رنزولي نسبة تقريبية بين ١٥-٢٠% كنسبة مواتية لتوافر الطلبة المتفوقين من إجمالي طلبة المدرسة (Renzulli,1986).

نؤيد ما ذهب إليه رنزولي في استخدام مفهوم السلوك المتفوق وتحديد حلقاته الثلاث. الأمر الذي سهل عملية القياس وحد من إمكانية التعميم وربطه بحالة معينة في ظروف معينة. وكذلك عندما دعا مع سميث إلى استخدام المعايير المتعددة في تحديد الطلبة المتفوقين.

وفي هذا البحث الذي يقف عند التفوق التحصيلي ويدرس عينة من المتفوقين وفق المقاييس التي اتفق عليها في ضوء المرسوم الجمهوري، الذي حدد معايير منح شهادة التفوق. **سيأخذ معنى التفوق المنحى الكمي التراكمي وسيحدد في ضوء متوسط الدرجات التي حصل عليها الطالب الجامعي ونال بذلك الموقع المتميز والمتقدم والمتفوق على أقرانه.** ليحصل نتيجة ذلك على شهادة التفوق.

وإذا ما عدنا إلى طبيعة الامتحانات بمجملها التي تجاوزها الطالب من عينة البحث، رأينا أن متوسط الدرجات وإن كان يشير إلى جانب كمي مقاس فإنه بما ينطوي عليه من تجاوز لامتحانات متنوعة تقيس جوانب متعددة من شخصية الطالب مثل: سلوك عملي، مناقشات، محاكمات، استنتاجات، ذكاء من نوع ما مثل (تذكر ـ استدعاء) يضعنا أمام معنى للتفوق محدد في ظروف أكاديمية معينة وبالقياس لفئة اجتماعية مهنية معينة في مجتمع معين... ومعايير معينة.

الأطر المرجعية المفسرة للتفوق التحصيلي:

على مدى التاريخ الإنساني تميز أفراد عن آخرين وشكلوا ثقلا نوعيا في تراكم بشري غرضي أدى في معظم حالاته إلى تطور ما. هذا التميز كان مثار جدل ارتبط بمستوى الوعي البشري وتطور أحكامه في سياق التطور المعهود. فمن ربط للتفوق والتميز بالإنجاز، بالجنون وبالأرواح، إلى ربط وظيفي بين بيولوجيا الأعضاء وبين التفوق، مرورا بالبحث عن جينات خاصة مؤصلة تحمل القدرة على التفوق من جيل إلى جيل،

إلى دعاة كثر يتزايدون في هذه الأيام يلجؤون إلى عوامل البيئة في تفسيراتهم للتفوق وقضاياه وما يتصل به، حيث تبرز بوضوح ثنائية البيئة والوراثة.

يوازي اجتهادات ثنائية الوراثة والبيئة اجتهادات أخرى طرفاها هذه المرة أنصار النوع والكم. ففي حين يؤكد الطرف الداعم للنوع على أن الاختلاف بين المتفوق وغيره يكمن في النوع، بمعنى أن الفرق بين الشخص العادي والمتفوق هو تمتع المتفوق بقدرات غير متوافرة في العادي. يؤكد الطرف الداعم للكم على التفاوت في وجود سمات التفوق لدى المتفوقين.

ويذهب أنصار العوامل النفسية مذاهب شتى، ففي حين يربط فرويد بين التفوق وبين الإعلاء والتسامي كميكانيزم نفسي اجتماعي يوجه الطاقة النفسية للاستجابة لمطالب ثقافية قيمية. يربط ادلر بين النزوع للقوة وبين التفوق للتخلص من مشاعر الدونية. بينما تؤكد السلوكية على آلية تعلم تتحكم بها قوانين معقدة تعمل في ظروف بيئية خاصة.

وبين الاتجاهين الكبيرين اتجاهات أخرى، تركز تارة على المنظومة المعرفية وتارة تركز على طبيعة العلاقة المسؤولة مع الواقع. ليصل الأمر كما هو متوقع في الظاهرة السلوكية إلى الدعوة للتكامل وبالتالي تأكيد تعددية الأطر المرجعية في تفسير ظاهرة التفوق التحصيلي.

العوامل في التفوق التحصيلي:

تشير الأدبيات التي تتناول التفوق التحصيلي إلى قائمة طويلة من العوامل وتعيدها إلى جوانب ثلاثة للسلوك المتفوق:

أ- جانب فردي شخصي.

ب- جانب بيئي بشري ثقافي.

ج- جانب بيئي مادي.

في الجانب الشخصي، يتم التركيز على قدرات الفرد وطاقاته واتجاهاته نحو متغيرات ميدان التفوق. فضلا عن توافر عوامل التعلم الذاتية من دوافع ومستويات طموح وخبرات شخصية مناسبة متكئة على درجة عالية من التكيف الشخصي. ويحلو للبعض الحديث عن العوامل الجسدية والصحية مع أن أمورا كهذه تثير المزيد من الاعتراض.

وفي الجانب البيئي البشري، يتحدثون عن الوسط والمتغيرات الثقافية، والطبقة ومستوياتها الاجتماعية، والمناخ المشجع للتفوق من خلال الاستعدادات الاجتماعية في المدرسة والحي... ووسائل الإعلام.......الخ.

وأما الجانب المادي، فالحديث يشمل فيه الإمكانات المادية المتاحة. فالمتفوق في الموسيقى وحقول الفنون الأخرى يحتاج إلى توافر الإمكانات الفنية والموسيقية، والمتفوق في التحصيل الأكاديمي يحتاج كحد أدنى إلى توافر مكتبة غنية ثقافيا بما يترتب على ذلك ماديا. وهذا ينساق على بقية أشكال التفوق.

خصائص المتفوقين:

يورد رومي شوفان في كتابه "الموهوبون" جدولا تم وضعه اعتمادا على ملاحظات المعلمين، يتضمن النسبة المئوية للأطفال الموهوبين الموجودين أعلى من المتوسط بالنسبة إلى كل خاصة من الخصائص، نرى أهمية عرض مضمونه:

الخصائص العقلية		الطبع والإرادة		الانفعالية	
الذكاء العام	٩٧	الطاقة	٦٢	حسن الدعابة	٧٤
الرغبة في المعرفة	٩٠	المثابرة	٨٤	التفاؤل	٦٤
الأصالة	٨٥	الرغبة في التفوق	٨٤	اعتدال المزاج	٦٣
الحس السليم	٨٤	الثقة بالنفس	٨١		
		الحذر والتوقع	٨١		
المتوسط	٨٩	المتوسط	٧٨,٤	المتوسط	٦٧

الحساسية الجمالية		الأخلاقية		الألفة	
الذوق الموسيقي	٦٦	الوجدان	٧٢	القيادة	٧٠
الحس الجمالي	٦٤	الإخلاص	٧١	الميل إلى أن يكون موضع إطراء	٥٧
		التعاطف	٥٨	الشعبية	٥٦
		الكرم	٥٥	انعدام الكبر	٥٢
				الميل إلى الجماعات ذات العدد الكبير	٥٢
المتوسط	٦٥	المتوسط	٦٤	المتوسط	٥٧,٤

ويضيف إلى الجدول مهارة القيادة معترفا بصعوبة ملاحظتها من قبل المعلمين كونها أعلى من الخصائص الاجتماعية الأخرى بكثير. كما ويؤكد على العبقرية الميكانيكية (١٥-١٩٨٦ ص٩٨).

لخصائص المتفوقين قصة لا تقل تعقيداً عن قصة مفهوم التفوق فقد أثار تيرمان منذ أن نشرت نتائج دراساته ومعاونيه على المتفوقين وبالأصح على المتميزين بعامة وعن خصائصهم بخاصة، موجات من الانتقاد والاعتراضات وسوق الأدلة حيناً على صحة ما ذهب إليهوفي أوقات أخرى سوق الأدلة والبراهين على عكس ما توصل إليه. حيث فضل الخصائص الإيجابية وعلى كل المستويات، وقد لخص الحديث عن الخصائص الجسمية بالقول: إنها جميعا أعلى من المتوسط، وهكذا في الخصائص الأخرى.

لقد استخدمت هذه النتائج كما ذكرنا على نطاق واسع ولكن وبالقدر نفسه انتقدت انتقادات شديدة ونسوق على سبيل المثال لا الحصر بعض الانتقادات حول علاقة البنية الجسمية بالتفوق. ونعلن تأييدنا لها دون تحفظ ونعني عدم الوثوق بافتراض العلاقة ودلالاته بين البنية الجسمية والتفوق.

إن سحنة الرجال العظام وقامتهم لا تدخلان كذلك في تخطيطات تيرمان المزخرفة. وفي حين أن الطفل الموهوب يقرن مواهب الجسد جميعها بمواهب الفكر، في رأي هذا المؤلف وفي رأي حوارييه، أنه ليس للرجال العظام دائماً بنية جسمية ملائمة ولا صحة جيدة. وولادتهم كانت على الغالب غير سوية. ففولتير ولد نصف ميت وكان يظن أنه لن يعيش سوى يومين أو ثلاثة. وكان نيوتن قد ولد قبل الأوان وكذلك فولتير الذي تقدم ذكره، وكيتز وهوغو، وتشرشل، وكان ديكارت وباسكال، وسويفت، وجيمس واط، ذوي صحة سريعة العطب، وكذلك موزارت، وولتر سكوت، وغوغول، وشوبان وليست، وكثيرون آخرون.

والصرع بشتى درجاته متواتر جداً. والأمثلة عليه مشهورة: الكسندر الكبير، وفيثاغورث، وامبيدوكل، وديموقريط، وسيزار، وسويدنبورغ، وفان هوغ.... ولم توفرهم العاهات المختلفة كذلك. فثمة ضعف بصر لدى كبلر وصمم لدى بتهوفن وأديسون.

والعاهات في الوجه تؤلم بصورة خاصة، لأن الناس جميعهم يرونها وكان كثير من الرجال العظام مبتلين بها. وكان تولستوي يقارن وجهه بوجه غوريلا ويؤلمه ذلك ألماً شديداً. ومن الطريف أن نشير إلى أن المرء يلاحظ على الغالب رأسا ضخما إلى حد كبير (ميرابو،ونابليون، وثاكيري، وسوينبرن، وتوماس هاردي) وقامة قصيرة جداً (الكسندر الكبير، ونابليون، ونيلسون، وبوب، ودانتزيو). ولا يمنع كل ذلك بصورة جذرية، أن يصبح العبقري ما هو عليه الآن، وقد رأينا أمثلة كثيرة على ذلك.

وفي التعليق على حقائق الطبع والشخصية يذكر عن بيتهوفن أنه كان طفلاً قبيحاً عنيداً خالياً من الجاذبية... عرضة لأزمات من الغيظ الوحشي. وكان سيزار طفلاً خجولاً ومتقلب الأطوار وذا تغيرات مفاجئة في الاستعداد الانفعالي.

وقدم كل من فان غونغ وتوزلوتريك، علامات الغرابة في سن الرشد... ويعرف فتوة روسو العاصفة الجميع.. كما عرف عن الشاعر الكبير شيلر شراسته وجو اليأس الذي أحاط به حتى لقب /بشيلي المجنون/ أما أندرسون فقد عرف بالحالم المستيقظ_المستيقظ بصورة غير تامة.... وكان تورغنيف يعتقد أن أعلى جمجمة رأسه غير مغطاة إلا بالجلد والشعر دون عظام بحيث أنه كان بالإمكان قتله بالضغط عليها..(١٥–ص١٦١ –وما بعدها).

والقائمة تطول كثيراً لتشمل رجالات تفوقوا في كل المقاييس، فرويد، يونغ، ادلر، نيتشة....الخ. مما يعيد إلى الأذهان ضرورة الحديث عن المتفوقين بلغة أكثر تعقلاً وحيادية، أو بلغة تكف عن التعميم.

هذا الاختلاف الواضح في الآراء لم يفسد للود قضية. ويتمكن المتتبع لأدبيات التفوق والمفهومات المرتبطة به اكتشاف اتفاق يعتد به. ويمكن الركون إليه من زاوية كمية على الأقل. اتفاق على جملة من السمات التي تميز شخصية هؤلاء، ونسوق فيما يلي ما نعتقده الأكثر بروزا وتكرارا في الأدبيات المشار إليها.

(طموح، جريء، مسيطر، مرن، تجريبي، حيوي، متحرر، إدراك متميز، واسع الحيلة، يثق بذاته، مرونة في التفكير، تفوق في المحاكمات المجردة، يمكن الاعتماد عليه، صادق، مسؤولية اجتماعية متقدمة، لديه حس النكتة، متزن انفعاليا، التفوق في الجدة والأصالة، الإنجاز المدرسي المتفوق، قادر على فهم دوافع الآخرين، عنيد لا يتخلى عن رأيه بسهولة، لا يضطرب عندما تواجهه مشكلات، واسع الأفق، لا يميل للتعصب أو التحامل سواء للآخرين أو بالنسبة لرأي ما، لا يتكيف بسهولة مع الجماعة غالبا فهو لا يسايرها، مثابر لا يستسلم بسهولة، يميل لإيجاد أكثر من حل للمشكلة الواحدة، لا يتبع الأساليب الروتينية في أعماله، تبدو عليه الرغبة في التفوق الأكاديمي، يقاوم تدخل الآخرين بشؤونه، يزود جماعته بأفكار جديدة....الخ) (٦- ص٧١، ١٦-١٩٩٣ ص٢٧، ١٧-١٩٩٠ ص٦٨، ١٨-١٩٩٢، ١٩-١٩٩٣).

وبالمقابل فقد أشار العديد من الباحثين إلى مجموعة من الصفات السلبية للمبدعين كما لاحظوها لدى الكبار والصغار من المبدعين (عدم الاهتمام بالتقاليد والآداب العامة، العناد، مقاومة السيطرة، المجادلة والاعتقاد أن الآخرين خارجون عن الخط العام، عدم المشاركة في النشاطات الصيفية، غير تعاوني، متقلب، ساخر، قليل الاهتمام بالتفاصيل، عديم التنظيم أو النظافة بالنسبة للأمور غير المهمة، ميل لتشكيل القوانين والأحكام والسلطة بشكل عام، فردي، مزاجي، كثير التطلب، غائب الذهن، يراقب النوافذ، لا ينخرط في النشاط الكشفي) (٢٠-١٩٩٥ ص١٥٠).

معوقات السلوك المتفوق:

تحدد دونز Downs-1993 معوقات الإبداع في الحقل التربوي بـــ:

١- اعتماد أسلوب المحاضرة وسيلة دائمة لتوصيل المعلومات مع العلم بوجود وسائط أخرى مثل البحث وحلقات النقاش.

٢- معاملة التلاميذ كمسجلين للمعلومات التي يلقنها لهم المعلـــم دون الســـماح لـــهم بمناقشة هذه المعلومات والتحقق منها.

٣- استخدام الأسئلة التقليدية التي تخاطب الذاكرة وليس العقل الإنســـاني المتكـــامل (٢١-١٩٩٥ ص١٢٠).

ويورد المصدر ذاته نقلا عن (١٦-١٩٩٣) الأمور التي تعيق الإبداع أو الابتكار فـــي المدارس ومن أبرزها:

١- التربية الموجهة نحو النجاح.

٢- العقاب على التساؤل والاستكشاف.

٣- التركيز على وسائط التربية التي تهتم بالنواحي اللفظية والمنطقية.

٤- الاهتمام بالتحليل العام لجزيئات منفصلة، وإهمال الصورة المتكاملـــة أو معرفـــة العلاقة بين الأجزاء.

٥- إجبار المعلم التلاميذ على الالتزام بطريقته في التفكير والتعبير.

٦- اتجاه المعلمين نحو عقاب التلاميذ الذين يظهرون أدلة الإبداع، مثـــل الشـــجاعة المعنوية، والتخمين الجيد...

٧- اتجاه المعلم نحو مكافأة الطلبة الذين يبدون سلوك الطاعة والإذعان والمسايرة.

٨-تفضيل المعلم للطالب الذكي (بالمعنى التقليدي) وعدم تفضيله للتلميذ المبتكر.

٩-الاهتمام بوصول التلاميذ لحلول صحيحة سريعة.

١٠-إجبار التلميذ على أن يعمل مالا يحب (بعيدا عن ميوله).

١١-عد الانشغال بالأنشطة الابتكارية من الأمور قليلة الأهمية أو بعيدة عن الواقعية.

١٢-إظهار سلوك محبط للابتكارات.

١٣-التركيز على أن تكون أفكار التلاميذ عملية.

١٤-التركيز الشديد على النجاح والإنجاز لنتائج مثمرة وسريعة.

١٥-الجو التنافسي والتركيز على الاختبارات.

١٦-التركيز الشديد على النظام، والتشدد في النظام المدرسي (Downs-1992-Critical Thinking)

ونضيف إلى معوقات السلوك المتفوق التي ذكرت وركز معظمها على الجانب الموجود خارج الذات معوقات أخرى تعود إلى:

مفهوم الذات السالب: فقد أثبتت البحوث التجريبية أن مفهوم الذات السالب يمكن أن يكون له تأثيرات عكسية على الأداء المدرسي (واتنبرغ وكليفورد Wattenberg &Clifford) وقد أثبتت دراسات كل من فينك Fink والش Walsh وبودوين Bodwin ودايسون Dyson وبويسلو Booislow وباريت Barrett وبروكوفر Brokouver الارتباط بين مفهوم الذات والقدرة على التحصيل فقد نزع الطلاب ذوو التحصيل العلمي القليل إلى امتلاك مفهومات طفيفة عن ذواتهم ومشاعر سلبية حولها، بينما اتجه الطلاب الأعلى تحصيلاً إلى امتلاك مفهومات ومشاعر أكثر إيجابية عن ذواتهم وقدراتهم (٢٢-١٩٨٧ ص١٣٣).

ويرتبط بمفهوم الذات آلية خاصة تدفع بصاحبها إلى مزيد من الإنجاز والتفوق بحيث يتوقع من كل متفوق تحقيقها بدرجة متقدمة وعدم تحقيقها يعوق التفوق، هذه الآلية تتكامل فيها العناصر التالية:

١-معرفة الذات.

٢-قبول الذات.

٣-تقدير الذات.

٤-تحقيق الذات.

٥-تأكيد الذات /في ممارسة السلوك المتفوق تأكيداً لذاته/، ولكن هذه الأخيرة لا تأتي من فراغ بل يقدم لها بمعرفة حقيقية واقعية. وبقبول مبدئي لما يملكه الفرد من سمات ومن ثم إطلاق قيمة إيجابية معتدلة في تقدير واضح لسمات موجودة فعلاً (٢٣-١٩٩٥ ص٩٢).

الوسط النفسي للتفوق:

يتفق على أهمية الوسط النفسي للتفوق وقلما يثار الجدل حول أهمية متغيرات هذا الوسط (الحرية_ الديموقراطية_ الأمن النفسي_ النضج الانفعالي_ الاستقرار الانفعالي) من حيث دورها وفاعليتها في توفير متطلبات السلوك المتفوق.

فالحرية حاجة إنسانية بل حق إنساني لكل فرد، وربما تبرز الحاجة إليها أكثر لدى المتفوق الذي يعيش إحساسات ومشاعر فريدة قد لا تنسجم مع المألوف، وأفكاراً تناقض السائد في غالب الأحيان. وقد يسبب له البوح بها أو السلوك بموجبها في وسط يقمع مثل تلك المشاعر، مشاكل لا حصر لها. الأمر الذي يجعله يتردد إن لم نقل يحجم ويكبت ما لديه.... وهذا يجعلنا نؤكد التأثير المعوق للوسط القمعي المتسلط

سواء أكان هذا القمع والتسلط إراديا عن طريق تشريعات متخلفة تقليدية، أم عن طريق جهل بقيمة السلوك المتفوق.

والديمقراطية الوجه العملي للإحساس بالحرية، هي الأخرى حق إنساني وسمة من سمات الشخصية السوية، ونعني بها في هذا المقام (التبادل العادل بين الحق والواجب_ لونا، جنسا، عرقا، فكرا، أقلية، إعاقة،....) (٢٤-١٩٩٣ ص١٢٨).

فالسلوك المتفوق إنساني المبدأ والغرض ، وبالتالي ينبغي تشجيعه عند أي إنسان بغض النظر عن انتمائه وعرقه ولونه وجنسه...الخ والوسط المناسب للتفوق هو الوسط الذي يشجع حرية التفكير وحرية الاختلاف وحرية الخطأ طالما الخطأ في سياق التجربة المتقدمة نحو الغاية الإنسانية. وأي تقصير في إتاحة الفرص المناسبة أمام التعبير عن الرأي في الوقت والكم والكيف والمكان المناسب سيشكل معوقا كبيرا وقاتلا للتفوق.

أما الأمن النفسي وما يرتبط به من طمأنينة انفعالية وإحساس بالأمان، فإنه يولد قوة دافعة للتقدم في السلوك، في عملية تعلم ينجزها المتفوق بثقة واقتدار. وإن أي انتقاص منه سيجعل المتفوق حساسا خائفا على نتائج مبادرته الخلاقة وهو سيعجز عن تقديم الأفضل في جو يسوده عدم الأمن وتملؤه عناصر القلق والتوتر.

ويلعب الاستقرار الانفعالي دورا جوهريا في تشكيل الوسط الآمن المناسب للتفوق عندما يعترف للمتفوق بحقه في نضج انفعالي مناسب، يحصل من خلاله قدرة معقولة على الضبط الإداري والإرادي لانفعالاته من حيث الكم والنوع والشدة والوقت المناسب، منسقا ومديرا إدارة ناجحة لانفعالاته في سبيل تحقيق أغراض التفوق. ولعل شخصية المتفوق من أكثر أنماط الشخصية حاجة إلى تنظيم انفعالاتها وضبطها وتوجيهها.

ونؤكد من جديد أهمية عوامل الأمن النفسي ليس فقط في السلوك المتفوق وإنما في الحياة النفسية للشخصية المنتجة بشكل عام. ولهذا ربطنا في بحثنا هذا بين مستويات الأمن النفسي والإنجاز على صعيد التفوق التحصيلي.

العلاقة بين العمر والقدرات المتميزة:

هل ثمة عمر معين للإنجاز المتفوق؟ وهل تنمو وتشب وتشيخ القدرات الكامنة وراء التفوق والإتيان بالأصيل من الإنجاز؟ للإجابة عن تساؤلات من هذا القبيل، أجريت العديد من الدراسات (٢٥-١٩٨٢ ص٥٧).

(روبرت وودورث Woodowrthe1921) يحدد فترة الخصوبة الإبداعية في الفترة التي تمتد من سن العشرين إلى سن الأربعين ويؤيده في ذلك نولسون Knowlson 1917، بينما تشير هيلين نيلسون Nelson,1928 إلى أن الاختراعات العظيمة البارزة لا تبدأ في الظهور إلا مع بدايات سن الأربعين.

وفي دراسة شهيرة قام بها ليمان Lehman1953 اتضح أن أعلى معدل للإنتاج كان في المجموعة العمرية المحصورة بين الثلاثين والرابعة والثلاثين عاماً/ الإنجاز كان في الكيمياء/ ورأى ستيفنز Stevens1951 أن هناك تدهوراً في إبداعية العلماء بعد أن يصلوا إلى سن الأربعين. فالشباب على حد قوله إنما يتميز بالنبضة الإبداعية الخصبة.

وفي دراسة لأوبرج (Oberg-1960) كشفت تحسناً ملحوظاً منذ بداية سن العشرين وحتى سن الأربعين حيث وصل الأداء إلى قمته في الفترة العمرية ما بين السادسة والثلاثين والأربعين من العمر. وتشير شارلوت بهلر إلى أن إنجازات الشباب تتميز دائماً بطابع الحيوية والنضارة وتكشف عن درجة من الدافعية يتميزون بها.

لم تسلم دراسات كهذه من النقد بل يقابلها دراسات عديدة أخرى تورد مايشير إلى وجود الإبداع والتميز في أكثر من مرحلة عمرية وأحياناً في مراحل متأخرة......

تؤيد حيوية الشباب وخصوبة قدراتهم الشخصية. وقد أوردنا هذه الدراسات للتأكيد على الأهمية الفائقة التي تتمتع بها الفئة العمرية التي يدرسها بحثنا الحالي، وعلى أهمية التفكير الجدي في نتاج هؤلاء المتفوقين وتوظيفه لخدمة القضايا الوطنية والإنسانية. دون أن نغفل أو نتعصب على حساب عمر آخر لأننا أساساً نعد التفوق قدرات تراكمية قد تظهر بفعل عوامل معينة في وقت مبكر وقد تظهر بفعل عوامل أخرى في وقت متأخر من العمر أوما بينهما.

ب – الأمن النفسي:

ينطوي الإحساس بالأمن النفسي على مشاعر متعددة تستند إلى مدلولات متشابهة. فغياب القلق والخوف المرضي وتبدد مظاهر التهديد والمخاطر على مكونات الشخصية من الداخل أو من الخارج، مع إحساس بالطمأنينة والاستقرار الانفعالي والمادي، ودرجات معقولة من القبول والتقبل في العلاقة مع مكونات البيئة النفسية والبشرية، كلها مؤشرات تدل وفق أدبيات علم النفس على مفهوم الأمن النفسي، ويتداخل كذلك هذا المفهوم وفق التعريف اللغوي مع مفهومات الإحساس بعدم الخوف والطمأنينة. وإحساس الفرد بالرضا والراحة النفسية (راجع لسان العرب والمعجم الوسيط).

ولما كان موضوع هذا البحث يرتكز في تحديده لمستويات الأمن النفسي إلى مفهوم ماسلو (Maslow) للأمن النفسي فقد رأينا الوقوف عنده.

يتحدث ماسلو عن أربعة عشر مؤشرا للأمن النفسي. ويقدمها وفق السياق التالي (١٩٥٢-٢٦):

١- الشعور بمحبة الآخرين وقبولهم ومودتهم.

٢- الشعور بالعالم وطناً والانتماء والمكانة بين المجموعة.

٣- مشاعر الأمان وندرة مشاعر التهديد والقلق.

٤- إدراك العالم والحياة بدفء ومسرة حيث يستطيع الناس العيش بأخوة وصداقة.

٥- إدراك البشر بصفتهم الخيرة من حيث الجوهر وبصفتهم ودودين وخيرين.

٦- مشاعر الصداقة والثقة نحو الآخرين حيث التسامح وقلة العدوانية ومشاعر المودة مع الآخرين.

٧- الاتجاه نحو توقع الخير والإحساس بالتفاؤل بشكل عام.

٨- الميل إلى السعادة والقناعة.

٩- مشاعر الهدوء والراحة والاسترخاء وانتفاء الصراع والاستقرار الانفعالي.

١٠-الميل للانطلاق من خارج الذات والقدرة على التفاعل مع العالم ومشكلاته بموضوعية دون التمركز حول الذات.

١١-تقبل الذات والتسامح معها وتفهم الاندفاعات الشخصية.

١٢-الرغبة بامتلاك القوة والكفاية في مواجهة المشكلات بدلا من الرغبة في السيطرة على الآخرين، والحزم والإيجابية وقاعدة طيبة لتقدير الذات والإحساس بالقوة والشجاعة.

١٣-الخلو النسبي من الاضطرابات العصابية أو الذهانية والقدرة النظامية في مواجهة الواقع.

١٤-الاهتمامات الاجتماعية وبروز روح التعاون واللطف والاهتمام بالآخرين.

وإذا كانت كما يشير ماسلو المؤشرات الثلاثة الأولى بمنزلة أسباب أو عوامل فإن المؤشرات الباقية تعد من وجهة النظر ذاتها بمنزلة نتائج.

لا تقف مؤشرات ماسلو المذكورة آنفاً عند حدود التعريف بالأمن النفسي بل تتعدى ذلك لتبين مجموعة من المظاهر التي يصلح عدها عوامل تسهم في تكوين المناخ النفسي الآمن وفي الوقت ذاته نتيجة له، فالإحساس بالمحبة والقبول وانتفاء مصادر التهديد والثقة بالنفس وبالآخرين وما يتبعها من انطلاقة آمنة نحو الإنجاز وتحصيل التكيف الاجتماعي والتحرر من مشاعر الشدة وتوفير الطاقات التي يستنفذها الضغط والتوتر كلها عوامل للأمن النفسي وهي بالضرورة تنتج عنه.

يمكن مراجعة المزيد عن مفهوم الأمن النفسي وعوامله ومؤشراته في (٢٧-١٩٩٤ ص٨٣-٨٦)، (٢٨-١٩٩٥ ص٥٧-٦٣)، (٢٩-١٩٩٣ ص٦١٧-٦٣٠) و (٣٠-١٩٩٧ ص٤-٢٠).

الدراسات السابقة حول موضوع البحث:

لم يعثر الباحث على دراسة تناولت موضوع البحث "مستويات الأمن النفسي والتفوق التحصيلي" وإنما وقع على دراسات عديدة تتناول بعض متغيرات الأمن النفسي في علاقتها بالتحصيل. وكما كان ماسلو مؤسس أداة البحث التي تقيس مستويات الأمن النفسي قد أقر أن مفهوم الأمن النفسي والصحة النفسية/ التكيف النفسي/ متقاربان إلى درجة كبيرة ويمكن أن نستخدمها في مواضع متشابهة، فإننا سنورد بعض الدراسات في هذا السياق مقتصرين على التعريف بالدراسة من حيث مكانها وزمانها..

- أمينة محمد كاظم١٩٧٣ درست العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي الجامعي على عينة من طالبات السنة الأولى في جامعة عين شمس.
- فاروق السيد عثمان١٩٧٥ درس العلاقة بين القلق العام وبين الأداء العلمي والتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية. على عينة من طلاب السنة الثالثة في كلية التربية في جامعة الاسكندرية.

- كمال ابراهيم موسى١٩٧٧ تقدير علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية في الكويت.
- مصطفى أحمد تركي١٩٧٨ الفروق بين طلاب الجامعة الكويتيين وغير الكويتيين في بعض السمات منها الانبساط، العصابية، التحصيل، المرونة، الثقة بالنفس.
- أحمد محمد عبد الخالق وآخرون١٩٧٩ التحصيل وبعدا الشخصية العصابية والانبساط بالنسبة لطالبات التمريض بالمعهد العالي للتمريض في الاسكندرية.
- منيرة أحمد حلمي١٩٦٧ التوافق النفسي للطالبة الجامعية وعلاقته بمجموعة من المتغيرات (من بينها التحصيل الدراسي) على عينة من طالبات السنوات الأولى والثانية والثالثة في كلية البنات في جامعة عين شمس.
- أديب محمد علي الخالدي١٩٧٢ العلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المدارس الإعدادية العراقية.
- حسام الدين محمود عزب١٩٧٤ دراسة مقارنة لأثر الإقامة الداخلية على التوافق النفسي للطلاب المتفوقين تحصيليا في المرحلة الثانوية في القاهرة.
- ابراهيم نجيب عثمان١٩٧٨ العلاقة بين التفوق الرياضي والتفوق الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المدارس العليا في السودان.
- محمود عطا محمود حسين١٩٧٨ دراسة ميدانية مقارنة في بعض سمات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين تحصيلياً. على عينة من طلاب الأول الثانوي في مدينة الرياض في السعودية.
- محمد نسيم رأفت١٩٦٧ وعبد السلام عبد الغفار وفيليب صابر١٩٦٧ سمات الشخصية التي تميز الطالبة المتفوقة تحصيلياً والطالب المتفوق تحصيلياً عن العادية والعادي من تلميذات المدارس الثانوية في مصر.

- نبيه ابراهيم اسماعيل١٩٧٦ دراسة العلاقة بين التفوق العقلـــي وبعـض القيـم الشخصية والاجتماعية.على عينة من طلبة الصف الأول فـــي مدرسـة شـبرا الثانوية.

ومن الدراسات الأجنبية التي اهتمت بدراسة التفوق وبعض سمات الشخصية:

- دراسة وينر B.Weiner1970
- سولي S.D. Soli1976
- كاي S.k chai1977
- بيرلن R. Perlin1977
- بهرنس Behrens- Vernon1979
- كول L. Koul1978
- ماكرون WP.Macrone1979
- رياز Riaz1979
- هيل RL. Hale1979
- Fitzgerald1979
- Sarason1978
- Luneberg1979
- Spielberger1979
- Hountas1970
- Lynleslie1976(١٤ ص١٢٦ وما بعدها).

الإطار الميداني للبحث:

مجتمع البحث وعينته:

يقتصر مجتمع البحث على الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق باختصاصاتها المختلفة ويشمل الطلاب الثلاثة الأوائل كما عرفهم المرسوم التشريعي رقم /١٤/ تاريخ ١٩٩٥/١/١٩ القاضي بمنح كل من الطلاب الثلاثة الأوائل في السنوات الانتقالية في كل كلية أو قسم أو فرع شهادة تفوق باسم (شهادة الباسل للتفوق الدراسي) وحدد معايير منح هذه الشهادة. ومن هنا فقد تم تحديد المجتمع وسحب عينة بنسبة ٥٠/٥٣% من الطلاب المتفوقين في السنتين الثانية والأخيرة للعام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦. ولتعرف الفرق بين الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين فقد سحبت عينة عرضية من الطلبة غير المتفوقين في جامعة دمشق بنسبة ٣% من المجتمع الأصلي الذي يتمثل في طلبة السنتين الثانية والأخيرة من مختلف الأقسام والكليات وهي موزعة كما يلي:

جدول رقم (١)

توزيع العينة للطلبة المتفوقين وغير المتفوقين في جامعة دمشق

الجنس والاختصاص	ذكور		إناث		إجمالي	
	متفوقون	غير متفوقين	متفوقات	غير متفوقات	متفوقون	غير متفوقين
علوم طبية	١٢	١٧	٩	٢٠	٢١	٣٧
علوم هندسية	١٧	٢٦	٨	٣٠	٢٥	٥٦
علوم تطبيقية	٢	٨	٦	٩	٨	١٧
علوم إنسانية	٨	٢٩	٢١	٣٣	٢٩	٦٢
المجموع	٣٩	٨٠	٤٤	٩٢	٨٣	١٧٢

الاختبارات الإحصائية المستخدمة في البحث:

فرضت طبيعة البحث استخدام الاختبارات والقوانين الإحصائية التالية:

المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري لإجراء اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات (٣١-١٩٩٧ ص٧٦ وما بعدها) .

$$م = \frac{مج\ س}{ن}$$

حيث: م المتوسط الحسابي ، س المفردات، ن حجم العينة

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ (س-م)^{٢}}{ن}}$$

حيث ع: الانحراف المعياري

$$ت = \frac{م_{١} - م_{٢}}{\sqrt{\frac{ن_{١}ع_{١}^{٢} + ن_{٢}ع_{٢}^{٢}}{ن_{١}+ن_{٢}-٢}\left(\frac{١}{ن_{١}} + \frac{١}{ن_{٢}}\right)}}$$

حيث ت القيمة المحسوبة للفرق بين المتوسطات $م_{١}$ $م_{٢}$

كما حسب معامل الالتواء $\frac{م-ل}{ع}$ المعرفة مدى اعتدالية التوزيع (٣٢-١٩٩٥ ص٢٩٤) حيث ل تمثل المنوال.

وقد تراوحت قيمة معامل الالتواء بين ٠,٠١ و٠,٦ للمتغيرات المدروسة جميعها وهو التواء ضعيف يدل على أن التوزيع شبه متماثل مما يسمح لنا باستخدام الاعشاريات

* ينوه الباحث إلى الاستشارات القيمة التي قدمها الدكتور رمضان درويش -المتخصص في الإحصاء- في مجال المعالجة الإحصائية ويشكره عليها.

والارباعيات لدراسة المستويات، لأن الارباعيات والميئينيات تصلح إلى حد كبير في تحديد مستويات ومعايير الأفراد في أي اختبار (٣٣-١٩٨٦ ص١٤٨).

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق أهداف نظرية معرفية وعملية تتمثل في:

١- طرح إشكالية التفوق التحصيلي والمساهمة في جدل قائم حول المفهوم وحول الخصائص والوظائف المتعلقة بالمتفوقين.

٢- طرح إشكالية مفهوم الأمن النفسي وفتح باب الحوار حول هذا المفهوم وأهمية توافره في مرحلة هامة من مراحل العمر /مرحلة الشباب/ وفي الوسط الجامعي الذي تسهم مخرجاته إسهاما فاعلا في تنمية المجتمع.

٣- تعرف مستويات الأمن النفسي لدى المتفوقين تحصيلا وغير المتفوقين في جامعة دمشق.

٤- تعرّف الفروق في مستويات الأمن النفسي وفق بعض المتغيرات /الجنس، التخصص...../.

٥- تعرف الفروق بين المتفوقين وغيرهم من الطلاب، وفق فرضيات البحث ومتغيرات الجنس والاختصاص.

فرضيات البحث:

حدد البحث فرضياته بالتالي:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين في جامعة دمشق في مستويات الأمن النفسي حسب متغير الجنس عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب المتفوقين حسب الجنس على اختبار الأمن النفسي عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب المتفوقين حسب الاختصاص على اختبار الأمن النفسي عند مستوى دلالة٠,٠٥ ويتفرع عنها عدة فرضيات:

أ- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلبة العلوم الطبية وطلبة العلوم الإنسانية.

ب- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلبة العلوم الطبية والعلوم التطبيقية.

ت- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلبة العلوم الإنسانية وطلبة العلوم الهندسية.

ث- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلبة العلوم الإنسانية وطلبة العلوم التطبيقية.

ج- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلبة العلوم الهندسية وطلبة العلوم التطبيقية.

ح- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلبة العلوم الطبية وطلبة العلوم التطبيقية.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب غير المتفوقين حسب الاختصاص على اختبار الأمن النفسي عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب المتفوقين حسب الاختصاص على اختبار الأمن النفسي عند مستوى دلالة ٠,٠٥

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين حسب الجنس على اختبار الأمن النفسي عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين حسب الاختصاص عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ويتفرع عنها عدة فرضيات:

أ- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة العلوم الطبية المتفوقين وغير المتفوقين.

ب- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة العلوم الإنسانية المتفوقين وغير المتفوقين.

ت- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة العلوم التطبيقية المتفوقين وغير المتفوقين.

ث- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة العلوم الهندسية المتفوقين وغير المتفوقين.

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة موضع البحث ويشمل تحليل بنيتها وبيان العلاقة بين مكوناتها. ومعنى ذلك أن الوصف يهتم أساسا بالوحدات والشروط أو العلاقات أو الفئات (التصنيفات) أو الأنساق التي توجد بالفعل وقد يشمل الآراء حولها والاتجاهات إزاءها وكذلك العمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها والمتجهات التي تنزع إليها ومعنى ذلك أن السؤال الوصفي قد يمتد إلى تناول كيف تعمل الظاهرة (٣٤-١٩٩١ ص١٠٥).

هذا وقد أخذ البحث بالاعتبار المحاذير المتعلقة باستخدام منهج كـهذا. وكـان حـذرا انسجاما مع ذلك في تفسيره للنتائج التي تمخض عنها البحث والتقليل قدر الإمكان مـن تعميمها مركزا في هذا الميدان على التحليل أكثر من التفسير.

أداةالبحث:

استخدم في البحث اختبار (قائمة) ماسلو للشعور بالأمن وعدم الأمن النفسي

Security-Insecurity Inventory ترجمه الباحث عن الأصل(*). وقد استقر الـرأي علـى استخدام هذا الاختبار المعرب أداة للبحث بعد التأكد من صدقه حيث تمـت الموافقـة على استخدامه من قبل محكمين متخصصين في علم النفس والتربية. كما طبق علـى مجموعتين الأولى معروفة باضطراباتها وتنتمي إلى الفئة العمرية الموازيـة لطلبـة الجامعة، في أحد مراكز المعالجة، والمجموعة الأخرى مجموعة منتقاة يفترض أنـها على حالة سوية من طلبة الجامعة وقد كشفت النتائج قدرة الاختبار على التمييز بيـن مستويات الأمن لدى المجموعتين بما ينسجم مع معايير الاختبار.

أما من أجل معرفة ثبات الاختبار فقد استخدمت طريقة إعادة تطبيق الاختبار بفـاصل زمني مقبول معياريا فكان الارتباط مشجعا إذ بلغ٨٢%.

غرض الاختبار:

يتمثل غرض الاختبار الأساس كما يشير ماسلو، بتحديد مشاعر الأمن النفسي وقياسـها ووفق ماسلو أيضا تعد (على النحو الوارد هنا) من أكثر مؤشرات الصحـة النفسـية أهمية إلى درجة يمكن عدها مرادفة لها. ولكنه يؤكد أن هذا الغرض لا يتضمن قيـاس سلوك بقدر ما يتضمن قياس الوعي الداخلي للإحساس بالأمن النفسي. والغرض مـن

(*) AH. Maslow With the other. manual for security- insecurity inventory- Brandies University.

استخدامه في هذا البحث الحالي يتمثل في كشف مستويات الأمن النفسي بالاستناد إلى المشاعر الداخلية لعينة البحث. لاستخدامها في خدمة أهدافه.

بنية الاختبار:

مر الاختبار بمراحل متعددة وطبق على عينات متنوعة في مناطق ممثلة للولايات المتحدة الأمريكية وتحول بعد التجريب ولمرات عديدة من اختبار يتكون من/٣٤٩/ سؤالا إلى اختبار يتكون من/١٣٠/ سؤالا ليصل إلى صورته النهائية (المستخدمة في بحثنا الحالي) والذي يتكون من/٧٥/ سؤالا مقسمة إلى ثلاث مجموعات كل واحدة منها/٢٥/ سؤالا، وزعت على ثلاث صفحات تشكل الاختبار.

ويمكن استخدام كل صفحة منها باستقلالية تامة مع عدم تعريض القدرة على تحقيق الغرض الأساسي للخطر. ولكن يفضل استخدام الاختبار كاملا وبصفحاته الثلاث. وهذا ما تم فعله في هذا البحث حيث استخدم الاختبار ببنوده الـ/٧٥/.

تستند بنية الاختبار على مؤشرات ماسلو للأمن النفسي المذكورة في الصفحات السابقة من هذا البحث ويصحح بوضع درجة على كل دائرة مسودة حيث يقابل كل سؤال ثلاثة احتمالات للإجابة (نعم_ لا _ لا أدري) ويشير مجموع الدرجات إلى مستوى الأمن النفسي وفق الارباعيات الخاصة بالعينة الحالية.

شجع الباحث في استخدامه هذا الاختبار على طلبة الجامعات تطبيق ماسلو لاختباره في الأساس على عينات كبيرة من الجامعات الأمريكية. وبالتالي فإن هذا الاختبار صالح للمرحلة الجامعية وفق متغير العمر والاختصاص والجنس. ويشير ماسلو في المرجع المشار إليه في هذا البحث إلى المجالات التي يستخدم فيها هذا الاختبار فيذكر أنه بالإمكان استخدام هذا الاختبار على العينات الكبيرة والصغيرة والأفراد، في العيادات وأن مؤشرات الأمن النفسي وفق هذا الاختبار تترادف مع مؤشرات الصحة

النفسية، يضيف ماسلو أنه يمكن استخدامه في الجامعات والمشافي والمؤسسات الأخرى لفرز تلك الحالات التي تحتاج إلى عناية نفسية وقائية من سوء تكيف وميول انتحارية وعصابية واضطرابات أخرى مماثلة.

ويستفاد منه في الكليات عند تشخيص الطلاب الذين يحتاجون للعلاج. كذلك يستخدم هذا الاختبار المرشدون النفسيون في كليات الجامعة الذين لا يتعاملون مع المرضى فحسب بل يستقبلون أفراداً قد لا يتحاجون إلا لمزيد من الشجاعة في مواجهة مشكلاتهم. وبالتالي فإن هذا الاختبار يمكن استخدامه في حالات الاضطراب والسوية ولكن ينصح ماسلو باستخدام هذا الاختبار على أنه جزء من بطارية اختبارات أخرى في مقدمتها اختبارات تقدير الذات ويؤكد على عدم عدة بديلاً عن تشخيصات سريرية وعن الاختبارات الإسقاطية لأن لكل منها له خصوصية وحساسية.

مستويات الأمن التي يقيسها الاختبار:

يوضح الجدول التالي توزع مستويات الأمن ودرجاتها على اختبار الأمن النفسي وفق الاعشاريات التي اعتمدها الاختبار في بيئته الأساس (ماسلو ١٩٥٢):

Table VI- Distribution of S-I Inventory Scores

الاعشاريات	Deciles	Security-insecurity	الأمن_عدم الأمن
1-	39-69	Very insecure	غير آمن للغاية
2-	31-38	Insecure	غير آمن
3-	25-30	Tendency to be insecure	ميل للشعور بعدم الأمن
4-	21-24	Average	متوسط
5-	18-20	Average	متوسط
6-	15-17	Average	متوسط
7-	12-14	Average	متوسط
8-	9-11	Tendency to be secure	ميل للشعور بالأمن
9-	6-8	Secure	آمن
10-	0-5	Very secure	آمن للغاية

Range of secures = 0.69　　Sigma = 12.7

Mean = 19.5　　N = 2.020

Median = 17.5

هذه المستويات التي توضحها الاعشاريات تقابلها مستويات خاصة بالعينة المدروسة.

تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات:

تم توزيع أداة البحث على أفراد العينة، وصححت الأسئلة وفق مفتاح التصحيح، وبعد تفريغ البيانات توصل البحث إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٢)

فئات الاعشاريات للمتفوقات الإناث في جامعة دمشق على اختبار الأمن النفسي

الفئات	العدد	النسبة المئوية
٥٣-٦٦	٣	٦,٨٢%
٥٠-٥٢	٤	٥٩,٠٩%
٤١-٤٩	٣	٦,٨٢%
٣٦-٤٠	٥	١١,٣٦%
٢٨-٣٥	٨	١٨,١٨%
٢٤-٢٧	٧	١٥,٩١%
٢٠-٢٣	٤	٩,٠٩%
١٤-١٩	٤	٩,٠٩%
٨-١٣	٣	٦,٨٢%
٠-٧	٣	٦,٨٢%
المجموع	٤٤	١٠٠%

يبدو من دراسة الجدول رقم (٢) أن نسبة الآمنات للغاية من الطلبة الإناث المتفوقات تشكل ٦,٨٢% ويقابلها النسبة نفسها لغير الآمنات للغاية أما نسبة الآمنات فتشكل ٦,٨٢% مقابل ٩,٠٩% من غير الآمنات، ونسبة ٩,٠٩% يملن للشعور بالأمن مقابل ٦,٨٢% يملن لعدم الشعور بالأمن.

وبالإجمالي فإن ٢٢,٧٣% من المتفوقات آمنات مقابل ٢٢,٧٣% غير آمنات و ٥٤,٥٤% يتمركزن حول المتوسط.

جدول رقم (٣)

فئات الاعشاريات للمتفوقين الذكور في جامعة دمشق على اختبار الأمن النفسي.

الفئات	العدد	النسبة المئوية
٤٨-٥٣	٣	٧,٦٩%
٤١-٤٧	٤	١٠,٢٦%
٣٨-٤٠	٣	٧,٦٩%
٣٤-٣٧	٣	٧,٦٩%
٣١-٣٣	٥	١٢,٨٢%
٢٦-٣٠	٦	١٥,٣٨%
٢٢-٢٥	٤	١٠,٢٦%
١٨-٢١	٢	٥,١٣%
١٥-١٧	٥	١٢,٨٢%
٠-١٤	٤	١٠,٢٦%
المجموع	٣٩	١٠٠%

يبدو من الجدول رقم (٣) أن نسبة ١٠,٢٦% من الطلبة المتفوقين آمنين للغاية مقـابل ٧,٦٩% غير آمنين للغاية، ونسبة ١٢,٨٢% آمنون مقابل ١٠,٢٦% غـير آمنيـن و٥,١٣% يميلون للشعور بالأمن بينما٧,٦٩% يميلون لعدم الشعور بالأمن.

وبالإجمالي يكون٢٨,٢١% من الطلبة الذكور المتفوقين آمنين و٢٥,٦٢% غير آمنيـن و٤٦,١٥% يتركزون حول المتوسط.

جدول رقم (٤)

فئات الاعشاريات للمتفوقين في جامعة دمشق ذكور وإناث على اختبار الأمن النفسي

الفئات	العدد	النسبة المئوية
٥٣-٦٦	٤	%٤,٨٢
٤٤-٥٢	٨	%٩,٦٤
٣٩-٤٣	٩	%١٠,٨٤
٣٥-٣٨	٧	%٨,٤٣
٣١-٣٤	٨	%٩,٦٤
٢٥-٣٠	١٧	%٢٠,٤٩
٢٠-٢٤	١٠	%١٢,٠٥
١٦-١٩	٩	%١٠,٨٤
٩-١٥	٧	%٨,٤٣
٠-٨	٤	%٤,٨٢
المجموع	٨٣	%١٠٠

يبدو من الجدول رقم (٤) أن نسبة٤,٨٢% م الطلبة المتفوقين آمنون للغاية يقابلها النسبة نفسها غير آمنين للغاية، ونسبة ٨,٤٣% آمنون مقابل٩,٦٤% غير آمنين، ونسبة١٠,٨٤% يميلون للشعور بالأمن يقابلها النسبة نفسها ممن يميلون لعدم الشعور بالأمن.

وعلى المستوى الإجمالي فإن نسبة٢٤,٠٩% من الطلبة المتفوقين آمنون، يقابلها٢٥,٣% غير آمنين و ٥٠,٦١% يتمركزون حول المتوسط.

عند المقارنة بين الطلبة المتفوقين حسب الجنس وحسب الاختصاص فقد بين جدول اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم الإنسانية والعلوم الطبية لصالح العلوم الطبية.

وبين العلوم الطبية والعلوم التطبيقية لصالح العلوم الطبية أيضاً.

ويتأكد ذلك من خلال دراسة الأرباعيات إذ إن نسبة الربيع الآمن يشكل ٢٨% لدى طلبة العلوم الطبية و ٢٥% لدى طلبة العلوم التطبيقية و ٢٠% لدى طلبة العلوم الإنسانية.

والربيع غير الآمن ١٧% علوم طبية و ٢٥% علوم تطبيقية و ٢٧% علوم إنسانية.

ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين التخصصات الأخرى المدروسة أو بين الذكور والإناث من حيث الأمن النفسي.

والجدول التالي يبين اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات للطلبة المتفوقين.

جدول رقم (٥)
اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات
اختبار الأمن النفسي على الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق.

العينة المقارنة	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة ٥%د.ح	(ت) النظرية	القرار
علوم إنسانية علوم طبية	٣٠ ١٨	٣٣ ٢٤,٠٥	١٤,٠٧ ١١,٧٣	٢,٢١٩	٤٦	٢,٠٢١	يوجد فرق ذو دلالة
علوم إنسانية علوم هندسية	٣٠ ٢٧	٣٣ ٢٨,٢٥	١٤,٠٧ ١١,١٦	١,٣٧٧	٥٥	٢,٠٠٠	لايوجد فرق
علوم إنسانية علوم تطبيقية	٣٠ ٨	٣٣ ٣٧,٦	١٤,٧ ١٣,٥٦	٠,٨٠٦	٣٦	٢,٠٢١	لايوجد فرق
علوم طبية علوم هندسية	١٨ ٢٧	٢٤,٠٥ ٢٨,٢٥	١١,٧٣ ١١,١٦	١,١٨٤	٤٣	٢,٠٢١	لايوجد فرق
علوم طبية علوم تطبيقية	١٨ ٨	٢٤,٠٥ ٣٧,٦	١١,٧٣ ١٣,٥٦	٢,٤٨٦	٢٤	٢,٠٦٤	يوجد فرق
علوم هندسية علوم تطبيقية	٢٧ ٨	٢٨,٢٥ ٣٧,٦	١١,١٦ ١٣,٥٦	١,٦٠٢	٣٣	٢,٠٤٢	لايوجد فرق
المتفوقون الذكور المتفوقات الإناث	٣٩ ٤٤	٢٩,٢ ٣٠,٦	١١,٦٩ ١٤,٨١	٠,٣٦٨	٨١	٢,٠٠٠	لايوجد فرق

جدول رقم (٦)

فئات الإعشاريات للطلبة غير المتفوقين في جامعة دمشق _إناث_ على اختبار الأمـــن النفسي

الفئات	العدد	النسب المئوية
٥٦-٦٣	٦	%٦,٥٢
٤٩-٥٥	٤	%٤,٣٤
٤٤-٤٨	٨	%٨,٧
٣٩-٤٣	١٠	%١٠,٨٧
٣٤-٣٨	٦	%٦,٥٢
٣٠-٣٣	١٦	%١٧,٣٩
٢٦-٢٩	١٤	%١٥,٢٢
٢٢-٢٥	٨	%٨,٧
١٦-٢١	١٢	%١٣,٠٣
.-١٥	٨	%٨,٧
المجموع	٩٢	%١٠٠

يبدو من الجدول رقم (٦) أن نسبة٨,٧% من الإناث آمنات للغاية مقابل٦,٥٢% غـير آمنات للغاية، ونسبة ١٣,٠٣% آمنات مقابل ٤,٣٤% غير آمنات.

ونسبة٨,٧% يملن للشعور بالأمن يقابلها نفس النسبة لمن يملن لعدم الشعور بالأمن.

وبالإجمال فإن٣٠,٤٤% من الطالبات الإناث آمنات يقابلـــها١٩,٥٦% غــير آمنـــات و٥٠% يتمركزن حول المتوسط.

جدول رقم (٧)

فئات الإعشاريات للطلبة غير المتفوقين في جامعة دمشق _ذكور_ على اختبار الأمـن النفسي

الفئات	العدد	النسبة المئوية
٤٨-٥٣	٧	%٨,٧٥
٤٥-٤٧	٦	%٧,٥
٣٩-٤٤	٩	%١١,٢٥
٣٥-٣٨	٩	%١١,٢٥
٣١-٣٤	٩	%١١,٢٥
٢٧-٣٠	٩	%١١,٢٥
٢٤-٢٦	١٢	%١٥
١٩-٢٣	٦	%٧,٥
١٦-١٨	٦	%٧,٥
٠-١٥	٧	%٨,٧٥
المجموع	٨٠	%١٠٠

يبدو من الجدول رقم (٧) أن نسبة الطلبة الذكور الآمنين للغاية٨,٧٥% والنسبة ذاتـها لغير الآمنين للغاية ونسبة٧,٥% من الطلبة آمنين يقابلها النسبة نفسها لغير الآمنيـــن، ونسبة٧,٥% يميلون للشعور بالأمن مقابل١١,٢٥% يميلون لعدم الشعور بالأمن.

أما بالإجمالي فإن نسبة٢٣,٧٥% من الطلبة غير المتفوقين آمنون يقابلها٢٧,٥% غير آمنين ونسبة٤٨,٧٥% حول المتوسط.

جدول رقم (٨)

فئات الإعشاريات للطلبة غير المتفوقين في جامعة دمشق _ذكور وإناث_ على اختبار الأمن النفسي

الفئات	العدد	النسبة المئوية
٥٤-٦٣	٧	٤,٠٧%
٤٨-٥٣	١٢	٦,٩٨%
٤٤-٤٧	١٤	٨,١٤%
٣٩-٤٣	١٧	٩,٨٨%
٣٤-٣٨	١٧	٩,٨٨%
٢٩-٣٣	٣٢	١٨,٠٦%
٢٤-٢٨	٣١	١٨,٠٢%
٢٠-٢٣	١٣	٧,٥٦%
١٥-١٩	٢١	١٢,٢٢%
٠-١٤	٨	٤,٦٥%
المجموع	١٧٢	١٠٠%

يبدو من الجدول رقم (٨) أن نسبة الطلبة غير المتفوقين الآمنين للغاية٤,٦٥% مقابل٤,٠٧% من غير الآمنين للغاية ونسبة١٢,٢٢% آمنون مقابل٦,٩٨% غير آمنين. ونسبة٧,٥٦% يميلون للشعور بالأمن مقابل٨,١٤% يميلون لعدم الشعور بالأمن.

وعلى المستوى الإجمالي فإن نسبة ٢٤,٤٣% من الطلبة غير المتفوقين آمنون مقابل ١٩,١٩% غير آمنين و٦,٣٨% تتركز حول المتوسط.

وعند المقارنة بين الطلبة غير المتفوقين حسب الجنس وحسب الاختصاص الدراسي فقد بين جدول اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب الجنس.أو حسب الاختصاص كما يبرز الجدول المرافق.

جدول رقم (٩)

اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات

اختبار الأمن النفسي على الطلبة غير المتفوقين في جامعة دمشق

العينة المقارنة	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة ٥%د.ح	(ت) النظرية	القرار
علوم إنسانية	٦٢	٣٠,٠٥	١٣,٢٩	١,٤٢٩	٩٧	١,٩٨	لايوجد فرق
علوم طبية	٣٧	٣٣,٨٩	١١,٩٤				
علوم إنسانية	٦٢	٣٠,٠٥	١٣,٢٩	١,٠٧٩	١١٦	١,٩٨	لايوجد فرق
علوم هندسية	٥٦	٣٢,٥٢	١١,١٣				
علوم إنسانية	٦٢	٣٠,٠٥	١٣,٢٩	٠,٣٢٨	٧٧	٢,٠٠	لايوجد فرق
علوم تطبيقية	١٧	٣١,١٨	٨,٥٣				
علوم طبية	٣٧	٣٣,٨٩	١١,٩٤	٠,٥٥٨	٩١	١,٩٨	لايوجد فرق
علوم هندسية	٥٦	٣٢,٥٢	١١,١٣				
علوم طبية	٣٧	٣٣,٨٩	١١,٩٤	٠,٨٢٦	٥٣	٢,٠٠	لايوجد فرق
علوم تطبيقية	١٧	٣١,١٨	٨,٥٣				
علوم هندسية	٥٦	٣٢.٥٢	١١,١٣	٠,٤٥١	٧١	٢,٠٠	لايوجد فرق
علوم تطبيقية	١٧	٣١,١٨	٨,٥٣				
غير متفوقين ذكور	٨١	٣١,٣	١٠,٩٣	٠,٥٤٤	١٧٠	١,٩٨	لايوجد فرق
غير متفوقات إناث	٩١	٣٢,٣١	٣,٠٣				

نلاحظ عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في اختبار الأمن النفسي للطلبة غير المتفوقين في جامعة دمشق بين الاختصاصات جميعها مع ميل بسيط لصالح العلوم الإنسانية ذات المتوسط الأقل.

جدول رقم (١٠)

اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات

اختبار الأمن النفسي على الطلبة غير المتفوقين في جامعة دمشق

العينة المقارنة	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة ٥%د.ح	(ت) النظرية	القرار
علوم تطبيقية							لايوجد فرق
متفوقون	٨	٣٧,٦٣	١٣,٥٦	١,٣٨٦	٢٣	٢,٠٦٩	
غير متفوقين	١٧	٣١,١٨	٨,٠٣				
علوم طبية							يوجد فرق
متفوقون	١٨	٢٤,٠٥	١١,٧٣	٢,٨٣١	٥٣	٢,٠٠	
غير متفوقين	٣٧	٣٣,٨٩	١١,٩٤				
علوم هندسية							لايوجد فرق
متفوقون	٢٧	٢٨,٢٥	١١,١٦	١,٦١٦	٨١	٢,٠٠	
غير متفوقين	٥٦	٣٢,٥٢	١١,١٣				
علوم إنسانية							لايوجد فرق
متفوقون	٣٠	٣٣	١٤,٠٧	٠,٩٦٨	٩٠	١,٩٩	
غير متفوقين	٦٢	٣٠,٠٥	١٣,٢٩				
إجمالي							لايوجد فرق
متفوقون	٨٣	٢٩,٩٤	١٣,٤٦	١,١٨١	٢٥٣	١,٩٦	
غير متفوقين	١٢٧	٣١,٧٩	١٢,٠١				
ذكور							لايوجد فرق
متفوقون	٣٩	٢٩,٢	١١,٦٩	٠,٩٥٩	١١٨	١,٩٨	
غير متفوقين	٨١	٣١,٣	١٠,٩٣				
إناث							لايوجد فرق
متفوقات	٤٤	٣٠,٦	١٤,٨١	٠,٥٩٢	١٣٢	١,٩٨	
غير متفوقات	٩١	٣٢,٣١	١٢,٠٣				

نلاحظ وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين في جامعة دمشق في العلوم الطبية لصالح الطلبة المتفوقين. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختصاصات الأخرى في اختبار الأمن النفسي.

ووفق دراسة الفروق بين الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين أظهر اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور أو الإناث أو على المستوى الإجمالي. ولمعرفة خصائص الفئات قسمت الإعشاريات إلى ثلاثة مستويات:

- الفئات الثلاث الأدنى تدل على الأمن.
- الفئات الثلاث الأعلى تدل على عدم الأمن.
- الفئات الأربع بين الأدنى والأعلى تدل على أمن متوسط.

وكانت النسب المئوية كما يلي:

جدول رقم (١١)

النسب المئوية للفئات حسب مستويات الأمن النفسي

المستوى	متفوقون			غير متفوقين		
	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي
آمن	%٢٨,٢١	%٢٢,٧٣	%٢٤,٠٩	%٢٣,٧٥	%٣٠,٤٤	%٢٤,٤٣
متوسط الأمن	%٤٦,١٥	%٥٤,٥٤	%٥٠,٦١	%٤٨,٧٥	%٥٠	%٥٦,٣٨
غير آمن	%٢٥,١٥	%٢٢,٧٣	%٢٥,٣	%٢٧,٥	%١٩,٥٦	%١٩,١٩
المجموع	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠

يبدو من الجدول رقم (١١) أن نسبة الذكور الآمنين يميل لصالح الطلبة المتفوقين ٢٨,٢١% مقابل٢٣,٧٥% لغير الآمنين. وكذلك غير الآمنين في٢٥,٦٤% للمتفوقين مقابل٢٧,٥% لغير المتفوقين.

أما الإناث فنسبة الآمنات تميل لصالح الطالبات غير المتفوقات إذ تشكل٣٠,٤٤% مقابل٢٢,٧٣%. وكذلك غير الآمنات١٩,٥٦% لغير المتفوقات مقابل٢٢,٧٣% للمتفوقات.

أما على المستوى الإجمالي فنسبة الطلبة الآمنين تشكل٢٤,٠٩% للمتفوقين مقابل٢٤,٤٣% لغير المتفوقين وهذه الفروق تكاد لا تذكر ولا تغير من النتائج التي تم التوصل إليها في الاختبارات الإحصائية السابقة لأن هذه الفروق دون المستوى الذي يمكن عده جوهريا أو ذي دلالة إحصائية.

ومن خلال النتائج التي توصل إليها البحث فقد رفضت الفرضية الفرعية (أ) و (و) من الفرضية الثالثة والفرضية الفرعية (أ) من الفرضية السابعة وتم قبول الفرضيات الأخرى كافة.

تعليق واقتراح:

وقف البحث كما يلاحظ القارئ الكريم، عند تحليل النتائج دون التعمق في تفسير هذه النتائج عن قصد يبرره:

١- استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يساعد على تحليل الظاهرة أكثر من تفسيرها، على نحو ما ورد في متن البحث.

٢- النتائج التي تمخض عنها البحث تخالف الكثير من الدراسات السابقة، فضلاً عن مخالفتها لما هو مألوف ومعمم من أفكار عن المتفوقين عموماً، ولاسيما تلك النظرة الإيجابية التي تجعل من المتفوق شخصاً غير عادي /سوبرمان/ وعليه بذلك أن ينوء تحت أعباء السمات والخصائص التي تلصق به وتجعله في مدى مقاييس مختلفة عن مقاييس الآخرين وفي موقع قريب من الكمال، مع ما لذلك من محاذير تنعكس سلباً على مفهوم ذات المتفوق، سواء على صعيد علاقة المتفوق

بذاته أم على صعيد علاقته بالآخرين. كونها تجسد رأياً عاماً جاهزاً يلصق بالمتفوق، أي متفوق، صفات وخصائص موحدة، بغض النظر عن طبيعة شخصيته وطبيعة تفوقه وطبيعة مناخ سلوك المتفوق.

لم تتفق نتائج البحث وهذا الاتجاه بل بينت أن الفروق في مستويات الأمن النفسي تكاد تكون طفيفة بين المتفوقين أنفسهم حسب التخصص والجنس. وبين غير المتفوقين وفق التخصص والجنس أيضا، إلى درجة لا يعتد بدلالتها عندما يتجه الحديث نحو التعميم.

٣- الرغبة وفق منطلقات البحث في المشاركة في الجدل النظري الدائر حول إشكالية مفهوم التفوق وخصائص المتفوقين والمفاهيم المتقاطعة معه. وهذا ما تم في دراسة نقدية، آملاً أن يشكل ذلك بداية جادة لبحوث أخرى تسعى لوضع هذه النظرة (السوبرمانية) التي يحاط بها المتفوق موضع المراجعة الهادئة لعلنا نوفق أكثر في مساعينا لمعرفة المتفوق في أي ميدان كان تفوقه. مما يرتب على ذلك فهما أكثر تطوراً للتعامل معه ومع حاجاته المتميزة بالتأكيد عن حاجات غير المتفوقين.

أما الاقتراح فيتجه نحو المهتمين بشؤون المتفوقين من الجهات الأهلية (أسرة، منظمات شعبية) والحكومية (مؤسسات تعليمية، مدارس، جامعات....الخ).

بالكف عن التعميم فيما يتعلق بسمات المتفوقين وخصائصهم، والاستعاضة عنها بدراسة الحالة المتفوقة، السلوك المتفوق، ضمن متغيراتهما الخاصة جدا.

وبالنظر إلى هذه الحالة على أنها تشكل مقطعاً عرضياً في ظاهرة أعم أو نظاماً فرعياً في نظام أشمل وفي هذا السياق فإن المعرفة الواقعية والعقلانية لهذه الحالة ، هي وحدها التي ينبغي أن يبنى عليها القرار بشأن توجيه واستثمار هذه الطاقة التي يحتاجها الجميع.

ويبقى السؤال. ألا يمكن الحديث إذا عن خصــــائص مشــتركة، جســدية، وعقليــة، وانفعالية....الخ لدى المتفوقين؟. في الجواب نقول نعم تبقى هناك بعض الخصــــائص ولكنها محدودة بحدود الزمان والمكان والمناخ المحيط بالسلوك المتفوق، فضلاً عـــن سياق نمو شخصية المتفوق وعوامل تفوقه. ولذلك فالحذر مطلوب لعدم الوقــوع فــي تعميم مالا ينبغي تعميمه.

وأما بشأن تجربة تكريم المتفوقين ومنح شهادات التفوق وتوفير إمكانية الاستفادة مـــن مزايا هذه الشهادة، فهي بحق ما يقدره البحث ويدعو لتعميمه مـــن خـــلال اســتمرار العناية بالمتفوقين، ودراسة أوضاعهم بمجمل متغيراتها، وكشفهم وتوفير السبل لتنميــة مهاراتهم، ثم متابعتهم إلى حيث يأخذون مواقعهم المناسبة كأشخاص مناسبين للمواقـــع التي تنسجم مع قدراتهم وإمكاناتهم.

المراجع*

١-محمود عطا حسين،المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المجلد الخامس عشر، العدد الثالث خريف١٩٨٧ ص١٠٧.

٢-خليل ميخائيل معوض، "القدرات العقلية" دار الفكر الجامعي١٩٩٤ ص٥٦-٥٧.

٣-فاخر عاقل، "من الذكاء إلى التفوق فالإبداع" ندوة التفوق الدراسي، دمشق١٩٩٥، منشورات المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب ص٣٤.

٤-مها زحلوق، "المتفوقون دراسيا والعناية بهم" ندوة التفوق الدراسي، دمشق١٩٩٥، منشورات المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب ص٤١.

٥-علي سعد، "شخصية الباسل وسماته النفسية والمعرفية والاجتماعية"، مجلة الشهر، باريس/ شباط١٩٩٥.

٦-مها زحلوق، "التربية الخاصة للمتفوقين"، منشورات جامعة دمشق١٩٩٤ ص١٦-١٧.

٧-شاكر عبد الحميد، "علم نفس الإبـــداع" دار غريـــب للطباعـــة والنشـــر، ١٩٩٥ ص١٥-١٦.

٨-ممدوح عبد المنعم الكناني وآخرون، "الأسس النفسية للابتكار والتفوق العقلي "دار الترجمة، الكويت١٩٩٥ ط١ ص١٥-١٨.

٩-رجاء مكي طبارة، "أي تفوق نريد ــ حالة لبنـــان"، نـــدوة التفـــوق الدراســـي دمشق١٩٩٥ ص٥٢.

* رتبت المراجع حسب ورودها في البحث واحتفظت بأرقامها المتسلسلة.

١٠-أحمد حسين اللقاني، "دور المناهج في رعاية المتفوقين" ندوة التفوق الدراسي، دمشق١٩٩٥ ص٦٧.

١١-فؤاد أبو حطب، "رعاية المتفوقين والموهوبين" ندوة التفوق الدراسي، دمشق١٩٩٥ ص٧٣ وما بعدها.

١٢-علي السيد سليمان، "اكتشاف وتربية ورعاية الموهوبين" ندوة التفوق الدراسي، دمشق١٩٩٥ ص١٣٦.

١٣-عبد الرحمن نور الدين، "أربع سنوات تطوعية في خدمة الطالبة المتفوقة" بحث مقدم لمؤتمر تربية الغد في العالم العربي، جامعة الإمارات العربية كلية التربية١٩٩٥ ص٣.

١٤-مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، "الصحة النفسية والتفوق الدراسي" دار النهضة العربية، بيروت١٩٩٠ ص١٠٥.

١٥-رومي شوفان، "الموهوبون"، ترجمة وجيه أسعد، منشورات وزارة الثقافة، دمشق ١٩٨٦ ص٩٨.

١٦-أحمد عبادة، "الحلول الابتكارية للمشكلات"، دار الحكمة، البحرين١٩٩٣ ص٢٧.

١٧-عبد العزيز الشخص، "الطلبة الموهوبين في التعليم العام بدول الخليج "مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض١٩٩٠ ص٦٨.

١٨- Dodd Innovative Education Chigago The noble press1992

١٩- Downs, Judy (Aug.1993) Amini workshop in criticalreative. Thinking Paper Presented at The International Conference on criticate thinking (Sonoma, CA, August1-24 1993).

٢٠-سامي الخصاونة، "تنمية الإبداع" ندوة التفوق الدراسي، دمشق١٩٩٥ ص١٥٠.

٢١-خليفة علي السويدي، "المناهج التعليمية والإبداع"، بحث مقدم لمؤتمر تربية الغـد في العالم العربي، جامعة الإمارات العربية١٩٩٥ ص١٢.

٢٢-ابراهيم أحمد أبو زيد، "سيكولوجية الذات والتفوق"، دار المعرفة الجامعية١٩٨٧ ص١٣٣.

٢٣-علي سعد، "علم الشذوذ النفسي"، منشورات جامعة دمشق١٩٩٥ ص٩٢.

٢٤-علي سعد، سليم نعامة، "الشخصية السوية والإنتاج"، دمشق١٩٩٣ ص١٢٨.

٢٥-محي الدين أحمد حسين، "العمر وعلاقته بالإبداع لدى الراشدين"، دار المعارف، طبعة أولى ص٥٧ وما بعدها.

٢٦- A. H. Maslow and others. Manual for security inventory Brandeis University. copyright1952 by Board of Trustes of the Le Land Stanford University

٢٧- Journal of Personality and clinical-Studeis1994 Sep-Vol 10 (1-2) 83-86

٢٨- . Development – Psychology. 1995 May Vol 30 (1) 57-63.

٢٩- Journal of Organizational – Behevior. 1993, Dec Vol 14 (7) 617-630.

٣٠-علي سعد، " مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي" بحث ميداني عبر حضاري مقارن على طلبة كليات التربية في جامعات دمشق، الكويت، أدنبرة، مجلة جامعة دمشق _ قيد النشر١٩٩٧.

٣١-اسطانيوس ميخائيل، "القياس والتقويم في التربية الحديثة" منشورات جامعة دمشق١٩٩٧ ص٧٦ وما بعد.

٣٢-ممدوح عبد المنعم الكناني، عيسى عبد الله جابر "القياس والتقويم النفسي والتربوي" مكتبة الفلاح، بيروت،١٩٩٥ ص٢٩٤.

٣٣-فؤاد البهي السيد، "علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري"، دار المعـــارف مصر، الطبعة الخامسة١٩٨٦ ص١٤٨.

٣٤-فؤاد أبو حطب، آمال صادق، "مناهج البحث وطرق التحليل الإحصـــائي فـــي العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية" مكتبـــة الأنجلـــو المصريـــة١٩٩١، ط١، ص١٠٥.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٧/٧/٢٣

نظرية النقد الروائي عند ميخائيل باختين

د. وائل بركات
قسم اللغة العربية ـ كلية الآداب
جامعة دمشق

الملخص

يعد ميخائيل باختين واحدا من أهم المنظرين للرواية في القرن العشرين، وقد اهتم بصورة خاصة بالنتاج الروائي لدوستويفسكي، وتوصل من خلال دراسته المعمقة لأعماله إلى تكوين نظرية جديدة للنقد الروائي،كشفنا عن أهم جوانبها في البحث الحالي.ويمكن تلخيص أبرز النقاط التي عالجها البحث بالآتي:

** تناول بإسهاب شديد قضية حضور خطاب الآخر ضمن العمل الروائي، وصراعه لإثبات وجوده في النص المكتوب، وأشكال هذا الصراع بمختلف مستوياتها.*

** تحدث باختين عن لغة الروائي التي أصبحت مشكلة من لغات متعددة متنوعة تعكس تعدد لغات المجتمع وفئاته المختلفة، وتقوم على الإفادة من تراكم أشكال القول الإنساني في المخزون الثقافي واللغوي والاجتماعي للكاتب.*

تعتمد اللغة الروائية التي نظر لها باختين على مفهوم جديد أطلق عليه تسمية « الحوارية »، وحدد له آلية خاصة تشمل ثلاثة أشكال هي: التهجين، والتعالق أو التفاعل الحواري للغات، والحوارات الخالصة مع التهجينات.

ورأى باختين أن الروائي يرتقي بمستوى إبداعه الفني، كلما أبدع في استدعاء هذه الأشكال، وهذا ما فعله دوستويفسكي عندما ابتكر الرواية المتعددة الأصوات «البوليفونية » التي تفسح مجالا واسعا لصراع الأفكار والخطابات والإيديولوجيات وأشكال الوعي المختلفة والمتناقضة.

** كشف لنا باختين عن القدرة العجيبة لدوستويفسكي في سماع أصوات عصره القوية منها والضعيفة بدقة متناهية، وفي تجسيد صراعاتهم وتناقضاتها ضمن أي عمل من أعماله. وكان أكثر رهافة وتحليقا عندما اعتنى بخصوصية الصراع بين أشكال الوعي، وهذا ما أعطاه تميزا لم يحظ به روائي قبله، ويبين باختين أن رواية دوستويفسكي هي*

رواية العلاقات الحوارية بامتياز، الأمر الذي لم يستطع النقد التقليـــدي، ولا اللســـانيات الحديثة الكشف عنه.

* عرض باختين وجهة نظر جديدة في إشكالية الشكل والمضمـــون، فرفـــض إعطـــاء الأولوية لأي منهما، ووجه الأنظار نحو عناية بالمغزى الاجتماعي الذي تقدمـــه تقنيـــة النص الإبداعي، لأن الرواية - برأيه - ليست انعكاسا مباشرا للواقع. كما أنها ليســـت شكلا خالصا هدفه محصور بأدبية النص - كما طالب الشكلانيون الروس - ومعزول عن العوامل خارج - النصية.

إن لغة الرواية هجين لغات اجتماعية متعددة، وهي مقترنة بالمجتمع حتما، ولـــهذا ربط بين صورة اللغة وبين المنظور الاجتماعي والإيديولوجي، وقد استخدم لذلك مصطلح ((اللغة الاجتماعية)).

* عد باختين الفكرة في الرواية مادة التشكيل والتصوير، والأساس الذي يقوم عليـــه مبدأ رؤية العالم.

* تمكن دوستويفسكي من عرض أفكار الآخرين بأمانة وصدق دون تدخل منـــه فـــي كلامها وأفعالها.

* لا تستأثر وجهة نظر الكاتب بالصدارة بين آراء القوى الفاعلة في النص، بل تتمتـــع بفرصة مماثلة لأي من الشخصيات، وهي لا تلتزم بشخصية معينـــة، بـــل تنتشـــر فـــي تضاعيف العمل وأقوال الأبطال.

ولهذا يمكننا أن نطلق على دوستويفسكي تسمية ((المؤلف الديمقراطـــي)) وعلـــى باختين صفة المنظر والناقد للفن الروائي الجديد، فن الرواية الحوارية.

تقديـــم:

في أوج احتدام الصراع بين الفكر النقدي الماركسي وبين التنظير للشكلانية الروســية Formalisme Russe خلال سنوات العشرينيات من هذا القرن، برز تيار ثالث يأخذ من الاثنين ويختلف معهما أيضا مثّله الناقد والمنظر والمؤرخ الأدبي السوفييتي ((الروسي)) الكبير ميخائيل باختين* Bakhtine.M (١٨٩٥ – ١٩٧٥).

بدأ باختين حياته الأدبية بالتردد على حلقات الشكلانيين في لينينغراد قبــل أن يصبــح مدرسا مغمورا في المناطق البعيدة عن الأضواء، ونشر أول أعماله بأسماء مســتعارة لأصدقاء له، فجاء كتابه "الفرودية"١٩٢٧ حاملا اسم صديقه فولشينوف، وكتابه الثـاني "المنهج الشكلي في التاريخ الأدبي " ١٩٢٨ باسم مدفيديف، والثالث "الماركسية وفلسفة اللغة"١٩٢٩ باسم فولشينوف أيضا. غير أن أعماله التي نالت شهرة واسعة _ لكن بعد نشر ها بزمن طويل _ حملت اسمه الصريح ولعل أهمها كتابـــه المعنـــون "شــعرية دوستويفسكي " ١٩٢٩، و"رابليه والثقافة الشعبية فـــي عصـــر النهضـــة "١٩٤٠، و" جمالية الرواية ونظريتها" وهو مجموعة دراسات جمعت ونشرت عــــام ١٩٦٥ (١). وقد ركز في أعماله على الإفادة من المعطيـــات الجديـــدة للعلـــوم الإنســـانية فتـــأثر بالشكلانية واللسانية وعلم الاجتماع والتحليل النفسي، وأدخل عليها الأفكار الماركســية بعد تخليصها من عقائديتها العقيمة فأضفى بذلك طابع التعددية على مصادره الثقافيـــة والفكرية.

* ولد ميخائيل باختين عام ١٨٩٥ في الأورال، درس فقه اللغة في سان بترسبورغ وعمل مدرسا. تردد على أوساط الشكلانيين الروس في لينينغراد خلال سنوات العشرينيات، ونشر أعماله الأولى في أواخرها . تقدم بعمله "فرانسوا رابليه والثقافة الشعبية في عصر النهضة " لنيل درجة الدكتوراة، وقد رفضته اللجنة، ولم يعرف طريقه إلى النشر إلا عام ١٩٦٥.
عمل باختين مدرسا في جامعة سارانسك منذ عام ١٩٥٧، وتوفي في موسكو عام ١٩٧٥ .

اختار باختين الرواية من بين الأجناس الأدبية لتكون موضع شغله النقدي، فأبدع في تحليلها والتنظير لها، وقدم لنقدها تصورا خاصا به، ارتقى إلى مستوى النظرية المتكاملة، وتجلى ذلك بصورة خاصة في عمليه المهمين: "شعرية دوستويفسكي La Poétique Dostoievski و جمالية الرواية ونظريتها" Esthétique et thé orie du roman. كما اختار من بين الروائيين دوستويفسكي ليخصه بدراسة مستفيضة، وبناء على ذلك فقد اقتصر البحث الحالي على المصدرين سابقي الذكر، وأولى عناية خاصة بالآراء النقدية التي سجلها باختين حول روائيه المفضل دوستويفسكي، وقد حاول هذا البحث _ بمساحته الضيقة _ التوقف عند أبرز معالم هذه النظرية، فتناول الجوانب المحورية التالية:

مفهوم باختين للرواية، النقد الحواري، اجتماعية Sociologie النص الروائي، علاقة الروائي بشخوصه.

١ – مفهوم باختين للرواية

إن تعريف باختين للرواية لايقوم على موضوع الرواية أو شكلها الفني _ وإن كان لايغفل هذين العنصرين الأساسيين فيها _ بقدر ما يستند إلى إرتباط لغتها بالواقع، ويرى أن المهم في الرواية هو ماهيتها كممارسة تقنية للغة في علاقة عضوية مع المجتمع، وليس ما تعكسه من آراء المؤلف أو ماتطرحه من موضوعات: "ما يهم باختين ليس ما يعكسه العمل، سواء عن المؤلف أو عن الشكل الموضوعي للعالم بقدر ماهية العمل كممارسة في اللغة "(٢). بتعبيرآخر الرواية كقول أدبي ليست في الموضوع الذي تقدمه أو الشكل الذي تختاره، وإنما فيما تحمله من مغزى اجتماعي عبر التقنية الكلامية، إنه "لايوجه اهتمامه إلى ماتقوله موضوعات روايات دوستويفسكي أو شكلها أو مضمونها عن الواقع، وإنما إلى المغزى الاجتماعي الذي تحمله تقنية القول بهذه "(٣).

وبهذا يلغي باختين المعضلة الخلافية حول أولوية الشكل Forme أو المضمون Contenu فيصل _ كما يقول تودوروف _ إلى " تجاوز الثنائية العقيمة للشكل والمضمون، وإلى ابتكار التحليل الشكلي للإيديولوجيات "(٤).

أما السمات العامة للفن الروائي فيعرضها باختين في مجمل أعماله النقدية، لكنه يوجزها في مقارنته بين الملحمة والرواية (٥)، ويمكننا أن نعرض أهمها بالنقاط الآتية:

١- إن أساليب الرواية متنوعة ومشكلة بتنوع الأصوات واللغات والشخصيات الروائية التي تعرضها، أي أنها لا تتكفيء على أسلوب واحدفهي مكونة من عدد من الأساليب مقابل لعدد من الشخصيات والأفكار واللهجات مماثلة لمختلف أشكال الحياة اليومية في اللغة الواحدة. إن الملاحظ بوضوح _كما وجدنا في هذه الدراسة هو إلحاح باختين على ضرورة وجود صدى لمختلف الفئات والذوات ودرجات الوعي الاجتماعي ضمن تعددية أسلوبية في اللغة الروائية.

٢- تتميز الرواية بتناولهالأحداث معاصرة ولتجارب الكاتب الشخصية والفنية، في حين كانت الملحمة مختصة بالحديث عن الماضي والتاريخ. وبينما كان لوكاتش يرى في الرواية امتدادا وإعادة تشكيل للملحمة، فصل باختين الرواية عنها وعدها مستقلة تماما بشكلها ومضمونها وهدفها. لقد ارتبطت الرواية وشخوصها بالواقع الحاضر فأصبح هذا الأخير مميزا يرسم معالم البطل الروائي في علاقته بالمجتمع من جهة، وبتطور الأحداث والعمل الفني من جهة ثانية.

٣- الرواية ليست نوعا أدبيا مغلقا، إنها مفتوحة على الأجناس الأدبية الأخرى، ومتواصلة مع أساليب القول المختلفة وأنواعها، وإن كانت تتميز بخطابها الخاص بأشكاله المتنوعة وحواراته المتعددة، وبالمتكلمين فيها سواء أكان المتكلم شخصية روائية أم شخصية الكاتب نفسه، يقول باختين:

" إن الإنسان المتحدث وخطابه هما الموضوع المميز للرواية الذي يخلق أصالة هـــذا الجنس الأدبي " (٦).

وانطلاقا من ذلك يعرض باختين تصوره لمفهوم المتكلم والكلام في النقاط التاليـــة:

١- الكلام والمتكلم هما موضوع التشخيص اللفظي والأدبي الذي يقدمـــه الكـــاتب ويعرضه بتصوير فني، وهما مشخصان بواسطة خطابه الـــذي يتطلـــب إيجـــاده طرائق كلام وصياغة شكـــلية خاصة جدا للملفوظ " (٧).

٢- المتكلم في الرواية ليس لهجة فردية، بل هو خطاب ولغة اجتماعية، إنه "جوهريا فرد اجتماعي مشخص ومحدد تاريخيا، وخطابه لغة اجتماعية وليس لهجة فردية " (٨). وكلامه الخاص هو تعبير عن شكل من أشكال التعدد اللساني الاجتمـــاعي، وليس تجسيدا لذاتية خاصة أو فردية غير اجتماعيـــة لأن هـــذه الأخـــيرة لاتـــهم الرواية، فـــ " الكلام الخـــاص للأبطال يهدف دائما إلى تحقيق دلالـــة اجتماعيـــة معينة، إلى انتشار اجتماعي ما " (٩).

٣- المتكلم هو دائما منتج إيديولوجي، وكلامه هو صناعـــة إيديولوجيـــة، ذلـــك لأن الخطاب أساسا هو نص إيديولوجي، والرواية بوصفها خطابـــا يحمـــل بالتـــأكيد إيديولوجيا ذات دلالة اجتماعية معينة تقدم دائما "وجهة نظر خاصة تجـــاه العـــالم هادفة إلى قيمة اجتماعية " (١٠).

وهذا يعني التقليل من شأن المغالاة في النظر إلى الرواية كشكل جمـــالي يتـــم فيـــه التلاعب بالألفاظ دون أن تحوي موضوعا، فالنزعة الجمالية للرواية ليست في البنيـــة الشكلية القائمة على لعبة الكلمات، وإنما في تشخيص الرواية للمتكلـــم الـــذي يحمـــل إيديولوجيا للجمال.

إن الكلام الروائي -برأي باختين- هو تشخيص فني يحمل طابع التهجين والتنوع، التهجين بمعناه التعددي والمتداخل والمتشابك هو واحد من الخصائص المميزة المكونة لشعرية الرواية، أما التنوع فيمتد إلى الشخصيات والفئات الاجتماعية واللهجات اللغوية، ويتم تقديمها من خلال أساليب مميزة لا تحمل طابع الفردية، فالأسلوب يعبر عن أشخاص مختلفين في اللهجة والانتماء والفكر... إلخ. وهذه نقطة جوهرية تمكن باختين من التنبه إليها وإيلائها الأهمية التي تستحقها، فلغة الكاتب وأسلوبه مختلفان عن لغة الشخصية الروائية وأسلوبها، كما يختلف الأسلوب بين شخصية وأخرى تبعا لثقافتها ومعرفتها ووضعها الاجتماعي، ومن هنا يصح مفهوم الأسلوب عند باختين مفهوما شاملا تتآلف فيه اللغة وتتجاوز لتبني عملا حواريا في علاقته المتشابكة ولا يقتصر على أسلوب قول شخصية واحدة.

أما المتكلم في الرواية فهو كائن اجتماعي له لغة اجتماعية خاصة يمثلها، لا لغة فردية ينطق بها، إنه يمثل فئة معينة لا شخصا بذاته، وهو بذلك يعبر عن أفكار يؤمن بها تنعكس في أفعاله وتقترن بها، ويجسد من خلالها موقفه الفكري:

"إن فعل الشخصية في الرواية وتصرفها لا غنى عنهما لكشف موقفها الإيديولوجي ولاختبار هذا الموقف، لاختبار كلامها" (١١).

وتتسع الرواية لمجموعة من المتكلمين، أي أنها متعددة اللهجات ضمن اللغة الواحدة لأنها تعبر عن مواقف الأطراف الاجتماعية والإيديولوجية التي تتمثل في الرواية، ويؤكد باختين باستمرار على التعدد والتنوع في الأساليب والأنماط الكلامية للرواية، ويتعمق في البحث عن الوحدات الأسلوبية الأساسية التي تكون العمل الروائي وأهمها السرد والأسلبة بأشكالها المختلفة.

٢-النقد الحواري

يرى باختين أن ملفوظ أي إنسان مهما بلغ من الإيجاز، أو ارتقى إلى مستوى خطاب إيديولوجي عميق، فإنه يتوفر دائما بصورة واضحة أو خفية مباشرة أو ضمنية، على أثر من أقوال الآخرين وخطاباتهم، ويتموضع -وفق تعبيره- في "حقل كل ملفوظ تقريبا تفاعل متوتر وصراع بين كلامه الخاص به وكلام الآخر، وكذلك تتم عملية تحديد أو إضاءة حوارية متبادلة" (١٢).

بهذه الرؤية يميط باختين اللثام عن الفعالية المعقدة والديناميية للخطاب الإنساني الذي هو في الأساس بنية لغوية مخادعة، يبوح بأشياء ويسكت عن أخرى، إنه خطاب قائم على ثنائية الحضور والغياب، وبكلمة أدق يشتغل الخطاب عبر آليات الاستدعاء والإقصاء. لكن الملفوظات المقصاة من بنية الخطاب لابد أن تشارك البنية السطحية الخطاب بالأثر، أي أثرها أو أصداؤها -كما يذهب إلى ذلك جاك دريدا- في البنية السطحية للخطاب الإنساني.

إننا في حياتنا اليومية، كما في سياقات الفكر والإبداع، ننقل ملفوظات "كلمات، جمل، تراكيب، تعابير... إلخ" من خطابات الآخر وندمجها في خطابنا، وذلك مع تفاوت درجة الأمانة في نقلها والدقة في التعبير عنها، فهناك: على الأقل نصف الأحاديث التي ينطقها الإنسان -الذي يعيش داخل المجتمع- في كلامه العادي هي من كلام الآخرين (يتم التعرف إليها كما هي)، وهي منقولة بالدرجات المتفاوتة الممكنة من الدقة والكلية (والأصح القول بدرجات من التحيز)"(١٣).

*خطاب الآخر في خطابتنا:

يؤكد باختين أنه كلما اتصفت حياة المجتمع بالغنى الثقافي والتنــوع ازداد اســتخدامنا لكلام الآخرين في خطابتنا. وواضح أننا نعتمد في الكلام اليومي طرائق نقــل كــلام الآخرين ولا نستخدم التشخيص الأدبي فيها، ونصل بذلك إلى دمج كلام الآخرين فــي كلامنــا، ولهذا يمكن الحديث عن طرائق الدمج التي تتراوح بين التضمين التــأويلي إلى الدمج المباشــر، إلى التقدير، إلى التصحيف القصدي وغيرها. بمعنى أن الكــلام -الخطاب- يخضع لآليات التعديل والتغيير والتحوير أثناء عملية الدمج، وتفسير ذلــك أن فعاليــة النقل مرتبطة بسياقات متنوعة (نفسية، أيديولوجية، ذاتية...) تضفي علــى هذه العملية تغيرات متعددة، وتعطي للخطاب طابعا مغايرا، لهذا من البديهي القول: إن طريقة التقدم (العرض) أو التعبير وحالة المتكلم تتحكمان في إعطاء مدلولات مختلفــة لخطاب الآخر.

في الحقيقة ثمة آليتان لدمج خطاب الآخر: الحفظ الحرفي عن ظهر قلب، أو تصبيــغ دلالة المنقول بكلماتنا، فالنقل أو الدمج بالصيغة الثانيــة يجــب أن يتمتــع بخاصيــة ازدواجية: الحفاظ على أصالة أقوال الآخرين من جهة، مع تقديمــــها بلغــة المتكلــم وكلماته من جهة ثانية، مما يلزمها أن "تقوم في بعض الأماكن الضرورية بإعادة إنتاج أسلوب النص المنقول وتعابيره" (١٤).

لا بد في مجال الكتابة الروائية أيضا، من بروز الأصداء القوية لخطابــات الآخريــن على الروائي، ويمكن تحديد هذه الأصداء والتأثيرات عن طريق "الكشف عــن هــذه التأثيرات والذي يعود تماما إلى عملية اكتشاف هذا الوجود نصف المستتر لحياة كــلام آخر (أجنبي) في السياق النصي الجديد لهذا المؤلف" (١٥).

يميز باختين بين مستويين من تأثيرات خطاب الآخر في كتابة الروائـــي، فمنــها مــا هو "عميق ومثمر" يقوم بتطوير الصورة الإبداعية لخطاب الآخر، ويموضعه بمـــهارة فائقة في سياق جديد وضمن معطيات جديدة، أما المستوى الثاني فلا يزيد عن كونــه استنساخا مجردا لـ"الكلام الأجنبي". والأمر المهم هنا هو طريقـــة تشـــخيص هــذه التأثيرات بطريقة أدبية، ففي حين يبدع الكاتب في الأولى نراه مقلدا ومخفقا أو حتـــى سارقا في الثانية.

في واقع الأمر يمكن عد الحور أو الخطابات الإنسانية بصورة عامة فضاء للصـــراع بين الأنا والآخر، ذلك أن الآخر يفرض هيمنته -عبر خطاب- على وعي الفرد، فـــي حين تلجأ الأنا إلى التحرر من سلطة الآخر الخطابية، وتلجأ هذه السلطة إلـــى آليـــات مختلفة على مستوى الخطاب لتفرض حضورها وتخضع الأنـــا لمعطيـــات خطابـــها (الحضارية، الثقافية، الإيديولوجية... إلخ). ويفصح هذا الصـــراع المجـــال لاختبـــار المواقع التي يتبوأها خطاب الآخر في وعي الفرد، ومدى نفوذه وهيمنته عليه، وبالطبع تجد هذه الحـــالة الصراعية نفسها مرسخة بقوة في الكتابة الروائية حيث "تولد علـــى هذه الأرضية تشخيصات روائية عميقة وثنائية للصوت تجسد الصـــراع بيـــن كـــلام الآخرين المقنع وبين خطاب الكـــاتب. بالتأكيد سبق لهذا الكلام أن تحكـــم بالكـــاتب" (١٦).

* خطاب الآخر في الرواية:

وتأكيد لهذا التفاعل الخطابي المثير والحيوي بين الرواية وخطاب الآخـــر، أو بكلمـــة أدق بين الذات والآخر في الفن الروائي، يقدم لنا باختين نموذجـــا حيـــا يتمثـــل فـــي الخطاب الروائي لدستويفسكي الذي يحمل -أي الخطاب- شكلا ثنائنـــا: الأول: هـــو صراع الشخصيات مع كلام الآخرين على مستوى الحياة والأخـــلاق والإيديولوجيـــا، والثاني: هو حوار الشخصيات فيما بينها ومع الكاتب نفسه، ويصـــف بـــاختين هـــذه

الحوارات بأنها"يائسة وغير تامة"،"فكلام الشخصية في رواية دستويفسكي (مثل كـــلام المؤلف نفسه) لا يصل إلى نهايته ويبقى حراً"ومفتوحا"(١٧).

كما تتنوع لغات المجتمع (أي مستويات الخطاب المتنوعة في أي مجتمع) فإنها تتنــوع وتتعدد في الخطاب الروئي، إذ تنعكس اللغات الاجتماعيـــة (المســتويات الخطابيــة) وتتمظهر بصورة مجسدة عبر تقنيات السرد أو الشخصية الروائية، وبذلك تصبح لغــة الروائي لغات مختلفة، والتعدد اللساني جزءا من تكوينه الثقافي واللغـــوي والفكــري والأدبي، وحتى إن لم يتدخل في نصه الروائي من خلال استحضار تجربة الذات، فإن التعدد اللغوي (الخطابي) سيبوح بآثار اللغات الأخرى في خلفيـــة الحــوار والســرد، وسيتجسد بصور المتكلمين. لكن هذه الصور ليست الخاصية التي تتميز بها الروايــة (أي تعدد الشخصيات)، بل صورة اللغات التي يحملونها والتي تنتقل بواسطة أقوالـــهم وملفوظاتهم، ولهذا يؤكد باختين أن الجوهري في أسلوبية الرواية هو " قضية التمثيــل الأدبي للغة، قضية صورة اللغة "(١٨).

إن هذه النظرة نحو اللغة واللغة الأدبية كانت غائبة عن النقد الأدبي السابق لبـــاختين، وهو يضيف إلى ذلك وجهة نظر مهمة حول الرمز والانزياح في اللغة اللذين يعـــدان سمتين مميزتين لها " فالانزياح Ecart عن الواقع التجريبي للغة الممثلـــة يمـــكن أن يكون مهما جدا، ليس فقط بمعنى اختيار متحيز ومفرط لعناصر هذه اللغـــة، وإنمـــا أيضا بمعنى إبداع حر –في روح هذه اللغة – لعناصر متجاهلة من قبـــل تجريبيتـــها "(١٩).

ويتمثل هذا الإبداع في واحد من مستوياته في الارتقاء باللغة إلى مستوى الرمز.

ينزع الخطاب الروائي إلى الاستفادة من الأشكال الحوارية المتنوعة للحيـــاة العاديـــة وذلك عبر النموذجين الآتيين:

١- ظهور هذه الأشكال في حوار الشخصيات وخطابها، وكذلك في الأجناس الأدبية المرافقة للرواية كالمذكرات والاعترافات والمقالات. مما يجعل الخطاب الأدبي "كتابا داخل كتاب"، وهذه سمة الخطابات الأدبية الكبرى مثل ألف ليلة وليلة، كليلة ودمنة، مسرحيات شكسبير...إلخ.

٢- تتبع أشكال النقل الحواري لخطاب الآخرين وتسخيرها لخدمة الشخصية المتكلمة في الرواية وربطها "مباشرة بقضايا التمثيل الأدبي للمتكلم ولكلامه، مع توجيه نحو (صورة اللغة) خاضعة لتحول أدبي محدد" (٢٠).

في هذا السياق الجديد القائم على دمج خطاب الآخر ينزع الروائي إلى موضعة كلام الآخرين في سياقات جديدة ضمن السياق الروائي العام، مكونا بذلك مستوى دلاليا آخر للغة الروائية، ويقارن باختين بين إزميل النحات الذي يرقق الحجر ليصل إلى التكوين المراد، وبين عمل الروائي في صياغة خطاب الآخر ودمجه بما يتناسب ورؤيته الفنية والأسلوبية، ويقوم خطابه بتمثل خطاب الآخرين وتضمينه، ويخلق له منظورا ويوزع ظلاله وأضواءه ويخلق حالته وكل الظروف اللازمة لانتشار صداه، وأخيرا بدخوله إليه من الداخل يضفي عليه نبراته وتعبيراته، ويمنحه عمقا حواريا" (٢١).

للوصول إلى إبداع نموذج للغة الروائية التي تحدث عنها باختين، لابد من عرض مفهوم الحوارية الذي يقوم على ثلاثة أشكال:

١- التهجين، ويقصد به "المزج بين لغتين اجتماعيتين ضمن ملفوظ (قول) واحد، إنه التقاء في ساحة هذا الملفوظ بين وعيين لسانيين منفصلين بالحقبة الزمنية، مختلفين اجتماعيا، أو بكليهما معا" (٢٢).

وفي مجال الكتابة الروائية يترجم هذا التحديد بأنه "نسق منظم أدبيا لدمج اللغات، نسق يقوم موضوعه على إضاءة لغة بمساعدة لغة أخرى وتشكيل صورة حيـــة للغـــة الأخرى" (٢٣).

٢- التعالق أو التفاعل الحواري للغات الذي ينتج أشكالا متنوعة للتأثيرات المتبادلـــة بين اللغات، (المستويات الخطابية) التي تلتقي في فضاء خطاب واحد.

٣- تمنح الحوارات الخاصة مع التهجينات الرواية وسيلة قوية لتشكيل صور اللغـــات وتبايناتها. ويدخل في هذا الإطار حوار اللغات الذي لا يراه فقط في الحوار "بيـــن القوى الاجتماعية في سكونية وجودها وتعايشها"، وإنما أيضا في "حوار أزمنـــة وعصور وأيام، حوار ما يموت ويعيش ويولد: يندمج هذا التعايش والتطور معـــا في وحدة ملموسة ومتماسكة لتنوع متباين للغات المختلفة" (٢٤).

وبقدر ما يبدع الروائي في استدعاء هذه الأشكال المذكورة يرتقي بنصه الأدبي إلـــى مستويات فنية عالية، وهذا ماحققه الروائي الروسي العظيم دوستويفسكي في خطابـــه الروائي عموما، الأمر الذي استدعى من باختين نحت مصطلح أطلق عليـــه "روايـــة بوليفونية" Polyphonique أي رواية " متعددة الأصوات " رواية تبتعـــد عنـــها الـــذات الكاتبة، كي تفسح المجال للأصوات الأخرى أو الصوت الآخر بالتموضع على مـــدار الشريط اللغوي، وهذا ما يجعل من رواية ما رواية حوارية. يقدم الروائي من خـــلال هذه الأصوات المتعددة رؤية أو رؤى متنوعة للعالم، ذلك أنها قائمة بالأســـاس علـــى مرتكز أولي يتمثل بالتعددية والحوارية، فالبنية الروائية - كما تقول جوليا كريســـتيفا في مقدمتها لكتاب " شعرية دوستويفسكي "هي: " نموذج للعالم ونظام دال ومميز يجب تناوله من خلال جدته التاريخية، وبذلك ينظر إلى هذه البنية كرؤيـــة تاريخيـــة لـــها موقعها من التراث " (٢٥). والرواية الحوارية (البوليفونية) وفق مفهومات بـــاختين هي فضاء لصراع الأفكار والخطابات الشخصية، ومن ثم يقدم هذا النوع من الروايات

حيزا لتناحر الإيديولوجيات من خلال العلائق الناشئة بين القوى الفاعلة (الشخصيات) في النص الروائي، ويقدم الروائي ذلك كله من وجهة نظر حيادية، حيث توازي هــذه الأصوات صوت المؤلف نفسه بأهميتها الفنية وقيمتها في الرواية.

* دوستويفسكي صاحب الرواية الحوارية

يؤكد باختين في أكثر من مناسبة أن دوستويفسكي هو مبدع الرواية الحوارية المتعـددة الأصوات من دون منازع، يقول:" لدينا الاعتقاد بأن دوستويفسكي وحده يمكن أن يعـد مبدع التعددية الصوتية بحق "(٢٦).

وإذا كان باختين قد بلور هذا المفهوم وقدمه من خلال أعمال دوستويفسكي فإن نـــاقدا آخر هو لونا تشارسكي قد سبقه في الإ شارة إلى هذا النوع الروائي حين قـــال: " إن روايات دوستويفسكي هي حوارات منظمة بصورة رائعة "(٢٧).

ويعلل لونا تشارسكي هذه الظاهرة بوجود رغبة عارمة عند دوستويفسكي في مناقشـــة مشكلات الواقع والمجتمع والحياة عبر أصوات متجاورة يدافع كل منها عـــن وجهـــة نظر محددة، فيجسد بذلك رؤية خاصة للعالم. ويقف دوستويفسكي راصداهذه الحوارية ومكتفيا " بمراقبة هذه المجادلات المتشنجة، ومنتظرا بفضول ليرى كيف سينتهي كـــل ذلك، وإلى أين ستصل القضية، وهذا ما يحدث حقيقة في أغلب الحالات "(٢٨).

وإذا كان لونا تشارسكي يكشف إرهاصات المبدأ الحواري عند سابقين لدوستويفسـكي، مثل شكسبير، رابليه، سرفانتس، بلزاك وغيرهم، فإننا نرى باختين غير راض عـــن هذا الرأي، ويفنده متذرعا أساسا بأن الدراما لا يمكن أنْ تتصف بتعددية الأصوات.

لكن نظرة سريعة إلى السرديات الكبرى في التراث الأدبـــي الإنســـاني ستكشـــف أن المكون الأساسي في هذه السرديات هو التعدد الصوتي الذي يشكل البنيـــة الســـردية،

فالتعدد الصوتي يعد سمة مهمة في الأعمال الأدبية الإبداعية، ولهذا يمكن القول: إن دوستويفسكي مبتكر الرواية " البوليفونية "وليس مؤسسا للمبدأ الحواري.

* مفهوم الحوارية

إن الكشف عن دلالات هذا المصطلح (الحوارية) Dialogique التي أسس لها دوستويفسكي وبلورها على المستوى النقدي مخائيل باختين يستدعي مقاربة في مستويات أعمق، فالأصل فيه يعود إلى الموسيقا التي تعكس قطعتها تعددية الأصوات في تناغم وانسجام عميقين. ويرى باختين أن دوستويفسكي بتبنيه لهذا المفهوم الموسيقي ونقله إلى مجال النص الروائي يعد أعظم المجددين في الجانب الفني، إذ تحول خطابه الروائي إلى ساحة تتمظهر فيها الأفكار المتضاربة والأشكال الكتابية والمواقف المتنوعة بحيث يجد المتلقي نفسه أمام رؤى إيديولوجية متنوعة تعكس وجهات نظر محددة تجاه العالم والواقع، وتمثل هذه الرؤى المختلفة شخصيات من القوى الفاعلة في فضاء الكتابة الروائية تقدم نفسها بنفسها، وتعبر عن تصوراتها واتجاهاتها بمعزل عن التأثيرات الروائية الإيديولوجية.

بتعبير أخر، تكشف روايات دوستويفسكي عن تعددية في الأفكار والأشكال إلى درجة نحس معها أننا لسنا أمام مؤلف واحد، بل أمام مؤلف موزع بين هذه الإيديولوجيات المتمايزة والمختلفة وربما المتناقضة التي تمثل كل منها شخصية من شخوصه الروائية.

بالطبع يتمايز هذا النوع من الكتابة الروائية عن رواية الصوت الواحد (المونولوجية) Monologique أو الرواية الأحادية الصوت -خاصة من حيث التقنية البنائية المتعلقة بالمبدأ الحواري والذي يعد مرتكزا أساسيا في الرواية- فالرواية "المنولوجية" تقوم على مفهوم الوحدة العضوية -كما رسمه أرسطو- ويكون الخطاب الروائي وفق

هذه التقنية تعبيرا عن صوت وحيد هو صوت المؤلف الذي يحكم قبضته على كل شخصياته ويحركها وفق تصوراته الإيديولوجية ونزاعته الذاتية، وبذلك يتحتم على هذه القوى الفاعلة (الشخصيات) Personnages أن تكون رهينة صوت المؤلف، وحبيسة للنسق الثقافي والإيديولوجي الذي يتحكم بذهنية المؤلف، وربما يستغرق هذا النوع من الرواية معظم الخطابات الروائية، وخاصة عند تولستوي، وفق رأي باختين.

تقوم الحوارية، كما يبلورها باختين، على مرتكز أساسي وجوهري، وهو: أن أي نص لايمكن أن يكون مستقلا بذاته، وإنما هو امتداد طبيعي لما هو خارج عنه، إنه رهين النصوص الأخرى، ففي أي نص أو أي عمل أدبي يمكننا أن نكشف عن علاقات خارجية واضحة، ولابد من وضعها في الحساب أثناء مقاربة النص نقديا أو تحليله بصورة معمقة "ولهذا –يقول باختين– لايجوز اقتصار التحليل الأدبي (الوعي والفهم) على النص المعطى فحسب، وأن كل فهم للنص في نهاية المطاف هو تحويله إلى النصوص الأخرى وإعادة تفسيره في كونتيكست (سياق) جديد" (٢٩).

هناك صلة عميقة بين مفهومات الأدب والفن وأسسهما وبين العالم الخارجي تماثل علاقة الأنا بالآخرين، تؤدي إلى معرفة الإنسان وفهمه لعالمه المحيط به من جهة، وإلى تمكنه من التعبير عن نفسه التي تستقبل من الآخر ومن العالم، وتعكس مكنوناتها الخارجية والداخلية التي انصهرت وتبلورت في شكل معين.

يتصور باختين فعالية الفهم الحواري وفق مراحل ثلاث، تبدأ الأولى مع النص المعطى (موضوع القراءة أو الدراسة أو التحليل) وهي ما يسميها "مرحة الانطلاق"، ثم تأتي مرحلة البحث عن السياقات السابقة المكونة لهذا النص أي مرحلة التوجه إلى الماضي والعودة إلى الوراء، يلي ذلك بداية ما يطلق عليه "حركة إلى الأمام" أي المبادرة إلى كتابة النص المستقبلي. إن هذا اللقاء بين النص والآخر هو الشرط

الأساسي لولادة النص وتكوينه، وبه ينجز النص ويتشكل محققا غايته في كونه مصدرا للجمال والمتعة والمعرفة، وأثناء استنطاق النص لابد للمتلقي من العودة إلى السياقات خارج -النصية لبلوغ المكونات الأساسية للنص، وبكلمة أدق لاستغوار الطابع الحواري الذي يشكل أسس الرواية البوليفونية. وفي فضاء الرواية الحوارية لابد من القول: إن الخطابات المتنوعة التي تشكل النص الروائي هي بالمحصلة مستويات متنوعة للغة الواحدة، كما أنها تجليات حقيقية للتنوع اللغوي (الخطابي) الاجتماعي، أي أشكال لغات الفئات الاجتماعية والاختلافات الموجودة في فضاء اللغة الأصلية، وبناء على ماسبق لابد من استنهاض السؤال الآتي:

كيف يتجسد هذا التنظير للحوارية في قراءات باختين النقدية لخطاب دوستويفسكي الروائي واستنطاقاته له؟.

يحدد باختين الخاصيات الحوارية في رواية دوستويفسكي وأولها أنه كان يملك قدرة مذهلة في الإنصات لأصوات العصر الذي عاشه، الرئيسية منها والثانوية، المسموعة والخافتة، وكذلك قدرته على وضعها في سياقات فنية وموضوعية وتقديمها في خطابه المتعدد الأصوات، ويعزو باختين إلى هذه الميزة قدرة دوستويفسكي على إبداع الرواية الحوارية "إن هذه الموهبة في سماع أصوات العصر وفهمها معا وفي وقت واحد، وهذا ما لانجده إلا عند دانتي، هي التي سمحت لدوستويفسكي بإبداع الرواية المتعددة الأصوات" (٣٠).

*حوارية أشكال الوعي

لقد وجد دوستويفسكي في تناقضات مجتمعه وعصره المعين الأساسي الذي يستمد منه مادة روايته الحوارية التي تجسد رؤيته للعالم، رؤية قائمة على التعايش والتأثر والتأثير، وبسماعه أصوات عصره وإدراكه لها استطاع دوستويفسكي أن يعبر عن

وجهات النظر والرؤى المتناقضة في زمانه، وأن يقدمها دون أن يفـــرض نفســه – برؤيته الإيديولوجية– على الأصوات الروائية المختلفة، إنه يترك لها الفضاء المريـــح كي تظهر نفسها بالطريقة التي تشاء دون إكراهات فكرية من قبل المؤلف، فالخطـــاب الروائي لدوستويفسكي فسحة مضيئة للعناصر المختلفة، ومستويات الوعي المســـتقلة، ولكنها لا تقدم وجهة نظر وحيدة بل مجموعة وجهات نظر كاملة ومستقلة، وليست هي المواد المباشرة وإنما مختلف العوالم وأشكال الوعي ووجهات النظر هي التي تندمـــج في وحدة عليا، من الدرجة الثانية -إذا أمكننا القول– "هي الرواية المتعددة الأصـــوات" (٣١).

تضم هذه الوحدة الآراء المتناقضة التي يجمعها دوستويفسكي بموضوعية ودقة بحيـــث يظهر كل منها مستقلا بذاته وحاملا أسباب وجوده ومبررات استمراره، وهــــذه هـــي الميزة الرئيسية في رواية دوستويفسكي، يقول باختين: "فـــي الواقـــع تشـــكل كـــثرة الأصوات وأشكال الوعي المستقلة والمتميزة، وتعددية الأصـــوات الحقيقيـــة، مـــيزة أساسية جوهرية في روايات دوستويفسكي " (٣٢).

يكشف باختين عن مرتكز أساسي لدى دوستويفسكي لايتمثل في وجود هذا العدد الكبير من الشخصيات المتعارضة التي تتلاقى في عالم روائي واحد، وتتمتع كل منه بحريـــة كبيرة في تصوراتها للعالم وهروبها من الإكراهات الإيديولوجية للمؤلف، وإنمـــا فـــي "مجموع أشكال الوعي Conscience (المتكافئة) في عوالمها التـــي تتكـــامل -دون أن تنصهر– مع بعضها ضمن وحدة حدث ما" (٣٣).

لاتقتصر الحوارية على القوى الفاعلة في الرواية، بل ربما يكون هذا النوع منها هـــو الأكثر مباشرية، فهناك نوع آخر أكثر عمقا وتجسيدا للتأثيرات المتبادلة بيـــن أشـــكال الوعي، فالوعي بذاته وبمفرده لايستطيع تجاوز بنيته ونفسه والتطور إلا مـــن خـــلال علاقة متوترة، واصطدام بوعي آخر يتحاور معه فيتأثر به ويؤثر فيه: "إن كل شعور،

كل تفكير للشخصية هو في داخله حواري وجدلي بتكويناته، ومليء بمقاومة تــأثيرات الآخرين، أو على العكس بالانفتاح عليها، لكنه في جميع الأحــوال ليـس متمركــزا بالتحديد حول موضوعه، بل يتصاحب كل شعور وكل تفكير مع التفاتة أبديـــة نحــو الآخر (٣٤).

لقد رأى باختين في حوارية أشكال الوعي ظاهرة مميزة في روايـــة دوستويفســكي، وعدها جانبا مهما في تعددية الأصوات عنده، لأنها تبرز أهمية التبادل الذي يتحقـــق فيما بين هذه الأشكال، وكذلك تأثيراته المختلفة في بعضها بعضا، وتطورها اعتمـــادا على هذه الصلة أو العلاقة الناشئة إثر تصادمها مع بعضها.

إن الخطاب الروائي لدوستويفسكي قائم على التعدد الصوتي في مختلف الجوانب، وهو لايكتفي بتلك الحوارات بين الشخصيات ولا بحوارية أشكال أو مستويات الوعي، "بـل إن العلاقات الحوارية موجودة بين كل العناصر البنائية للرواية، أي أنها تتقابل فيمـــا بينها مثل ما هو الحال في الطباق الموسيقي" (٣٥).

بناء على ذلك يمكننا باطمئنان أن نصف -كما فعل باختين- رواية دوستويفسكي بأنــها رواية العلاقات الحوارية، وذلك بسبب هيمنة هذه العلاقات وانتشارها في فضاء العمل الروائي لديه، يقول باختين: "لقد أدرك دوستويفسكي العلاقات الحوارية الموجودة فــي كل مكان، وفي كل مظاهر الحياة الإنسانية الواعية والعقلانية، فحيثما يظهر الوعـــي يبدأ لديه الحوار (......). ولهذا السبب تملك العلاقات بين كل الأجزاء وكل العنـاصر في الرواية طابعا حواريا دائما. لقد بنى (أي دوستويفسكي) الرواية بمجموعها وفـــق تصور أنها (حوار كبير) تحتل في داخلها الحوارات المنتجة مكانها ويتمثل دوره فـــي إيضاحها وإغنائها بالأحداث. وينتهي الحوار باختراق كل كلمة في الروايـــة ليجعلــها ثنائية الصوت، وكل إيماءه وكل حركة في وجه البطل، نـــاقلا بذلــك تنافرهـــا (أي

الكلمات والإيماءات والحركات) وتناقضها العميق. ونصل وفق ما سبق إلى هذا (الحوار المجهري) الذي يحدد الأسلوب اللغوي لدوستويفسكي" (٣٦).

يبين باختين أن الرواية الحوارية تتطلب من مؤلفها إتقانا لكيفية تقديم الحوارية مع حضور مسبق لفعالية حوارية نشطة وفعالة وقوية ومتدفقة باستمرار، بحيث تضفي على الرواية دينامية الحياة ذاتها، وتمنحها الحيوية والصدق. لكن ذلك لا يعني البتة إلغاء لذات المؤلف ووعيه، وإنما إعادة خلقهما وتوسيعهما وتركيبهما إلى أقصى حد ممكن كي يتمكن هذا الوعي من إثبات تمثله لأشكال وعي الآخرين التي يتساوى معها في الحقوق. وهو بذلك يحدد مواصفات لابد من توافرها في كاتب الرواية الحوارية كي ينجز هذه العملية تتمثل في شرطين جوهريين: الأول: امتلاكه لفعالية حوارية نشطة باستمرار، والثاني: توسعه في إعادة تركيب الوعي بأشكاله المختلفة. والواقع أن منظور باختين النقدي يمنح هذه المواصفات وهذه العملية أهمية قصوى في تكوين العمل الروائي لأنها قادرة على إبراز الآراء المختلفة ووجهات النظر المتصارعة ودفعها إلى أفضل حالات الظهور والموضوعية حتى تمتلك سمة الإقناع. ويمكن القول: إن الفعالية الحوارية (كتقنية في تنظيم الخطاب الروائي) والقدرة على تمثلها وتجسيدها في أفضل مستوياتها واحدة من المرتكزات الأساسية والبارزة في الرؤية النقدية لميخائيل باختين الذي يحدد مجالها عند دوستويفسكي في الفضاء الروائي وليس في الزمان، يقول: "ليس الجوهري في الرؤية الفنية لدوستويفسكي ما سيكون وإنما التعايش والتأثير المتبادل. إنه رأى عالمه وأدركه بالدرجة الأولى في المكان لا في الزمان" (٣٧). يتضح من كلامه أن ما يشغله في الخطاب الروائي لدوستويفسكي ليس الشكل الفني وتعدد الشخصيات، وإنما ذلك التنوع الخطابي وتلك الحوارية اللذان يميزان رواية دوستويفسكي. وإذا كان هذا الأخير هو مؤسس الرواية الحوارية المتعددة فإن باختين -رغم الإرهاصات التي نراها عند بعض سابقيه مثل لونا تشارسكي- هو المنظر الأساسي لهذا النوع الجديد في الفن

الروائي الذي لم تلتفت إليه الدراسات النقدية الحديثة، وهو يعيب على الألسنية تجاهلها لهذه التنوعات في الخطاب الحواري، وهي المعنية أولا بهذا الجانب من الكتابة الإبداعية، ولهذا بقيت الحوارية في اللغة الروائية واليومية غائبة عن الدراسات وعجزت البحوث اللسانية -قديمها وحديثها- عن إدراك "الحوارية التي أوجدها صراع وجهات النظر الاجتماعية- اللغوية وليس الصراع داخل اللغة بين الإرادات الفردية أو التناقضات المنطقية" (٣٨).

كذلك جنحت الدراسات الأسلوبية نحو المسار ذاته حين لم تعر اهتماما خاصا للحوارية واكتفت بالنظر إلى النص الأدبي كنظام مغلق وحوار داخلي مقتصر على نفسه لا يتصل بالسياقات خارج -النصية Extra - textuel ويدرس قياسا على نظام اللغة فقط ويهمل تفاعلات الخطاب الحوارية، وعليه فإن النص أو العمل الأدبي من وجهة النظر هذه هو "كل مغلق ومستقل، تشكل عناصره نظاما مغلقا يغفل أي شيء خارج حدوده وأي قول غيره" (٣٩).

إن هذه الأسلوبية معتمدة في معظم الأحيان على مقاييس مرتبطة أساسا بالشعر لا بالفن الروائي، أما باختين فيرى أنه لابد من النظر إلى حياة الكلمة وعلائقها وطابعها الحواري في تموضعها مع السياقات المتنوعة للكلام واللغة. إن الروائي لايستخدم لغة واحدة في نصه ولا أسلوبا واحدا، فالرواية متعددة اللغات الاجتماعية والأساليب، ولكل طرف اجتماعي صوته الخاص به وإيديولوجيته التي يدافع عنها، ولهذا توجد تعددية للصوت، وأخرى للغة، وثالثة للأيديولوجية، ورابعة للبنى والأشكال الروائية......الخ.

ويؤكد باختين أن الحوارية ــ مفهوما ومصطلحاــ هي المفتاح الأساسي لتحليل البنية الروائية، ذلك لأنها ليست فقط دليلا على التنوع الحواري واللغوي والأسلوبي في النص الروائي، وإنما هي أيضا- أي الحوارية - تجسيد حقيقي لـ "رؤية كاملة

للعالم"، وكما يقول تودوروف "الميزة الأكثر أهمية للقول، أو بكل الأحـــوال الأكـــثر تجاهلا، هي الحوارية، أي بعدها التناصي Intertextuel " (٤٠).

٣-اجتماعية(سوسيولوجيا) النص الروائي:

مثلما كانت الرواية المتعددة الأصوات (البوليفونية) نقطة استناد مركزية في الخطـــاب النقدي لميخائيل باختين، كذلك كانت رؤيته لاجتماعية "سوسيولوجيا" النص الروائـــي إضافة جديدة ومستحدثة طورهاعن الرؤية الماركسية للعمل الفني التي تقـــوم أساســا على نظرية انعكاس الواقع الاجتماعي في الأدب والفن، والاهتمـــام بالبنيـــة الدلاليـــة (المضمـــون) Contenu للنص كعمود فقري لأي أثر أدبي على حساب البنية الشكلية، ومن ثم الفصل بين الدال Signifiant والمدلول `Signifie على مستوى النص الإبداعي.

لقد وجه ميخائيل باختين رؤيته النقدية نحو المضمون الفكري (الإيديولوجـــي) الـــذي يحمله الخطاب الروائي، لكنه خالف النظرة التقليدية في الرؤية الماركسية التي توجـــه القراءة النقدية نحو الموضوع الاجتماعي -الواقعي الذي يعالجه الروائي، والقصديـــة التي ينطلق منها، ورأى باختين أن الاهتمام يجب أن ينحصر بـــالمغزى الاجتمـــاعي الذي تقدمه تقنية النص الإبداعي لا بالمستوى الموضوعاتي Thématique للروايـــة أو بشكلها الفني.

يرفض باختين أن يكون الأدب إنعكاسا فجا ومباشرا للواقع الاجتماعي والاقتصـــادي وفق ما هو متداول في الخطاب النقدي الماركسي، فالانعكاس -برأيه- ليس مباشـــرا، بل متدرجا، وكون الأدب شكلا من أشكال الإيديولوجيات وهي بدورها انعكاس للواقـــع بمختلف مستوياته المتماثلة والمختلفة يعطينا الحق في الحديث عن حضور غير مباشر

للمجتمع وعلاقاته بكل أشكالها ومستوياتها في نص أدبي، بمعنى أن الانعكاس في الآثار الفنية يحمل سمة التدرج، أو يتحقق عبر مراحل تحويله، وليس بصورة مباشرة لأن المباشرية تعني تشويها للعلاقة القائمة بين العالمين: الواقع والأدب: وبناء على ذلك لا يرى باختين أي ضرورة لإجراء مقارنة بين النص الإبداعي والواقع، لأن الأول ليس صورة "فتوغرافية" أو لوحة شفافة ينعكس من خلالها العالم والواقع إذ من الطبيعي أن يتسما بحضور طاغ في أي نص مهما حاول الروائي الهروب والانفلات من المجتمع. إن النص لاينفصل عن الواقع الذي أنتج أداته الأساسية وهي اللغة، فهو مندمج بالعالم وليس متعاليا عليه، لهذا لايرى باختين ضرورة التفتيش عن الواقع والإيديولوجية في الرواية لأنهما من المكونات الروائية، ولا حاجة إذا للبحث عن انعكاسهما في النص، ولاضرورة للتوجه نحو إحالة النص على ما هو خارجي عنه.

وإذا عممنا مفهومات باختين حول الانعكاس على نتاجات إنسانية أخرى، ومنها اللغة العادية، سنجد أن اللغة بوصفها نسقا من الدوال (العلامات اللغوية)، وأداة للتواصل الاجتماعي بين الأفراد، أي فعالية مهمة لدى الفرد لتشكيل العالم وصياغته، وإضفاء المعنى عليه، هي أيضا حامل إيديولوجي، وفضاء لتمايز المواقف والصراعات والعواطف... إلخ. ولهذا تعني دراسة الدلائل اللغوية "التعامل مع العلاقات الاجتماعية والاقتصادية ومع الإيديولوجيات الموجودة في الواقع معا" (٤١). ومن هنا يمكن القول، وفق باختين، إن الإيديولوجية مكمون جمالي Esthétique في النص الروائي يوظفها الكاتب للتعبير عن آرائه الخاصة تتحول على يديه إلى عمل أدبي أو فني.

وكما انتقد باختين نظرية الانعكاس الماركسية في الأدب والفن، وجه أيضا انتقادات لاذعة ومهمة للشكلانية الروسية ؛ وذلك في كتابة "المنهج الشكلي في البحث الأدبي" ١٩٢٨، حيث فند الفكرة التي انطلقت منها الشكلانية الروسية والقائلة: إن الأدبية Littérarité (الشعرية Poétique) هي أهم ما يميز العمل الأدبي المستقل عن كل ما هو

خارج النص، وبدلا من ذلك طرح باختين مقولة مغايرة ومضادة للفكـرة الشـكلانية، ومفادها أن دراسة الأدب جزء لا يتجزأ من دراسة الإيديولوجيات، فهو شـكل مـن أشكالها، وتمثيل لصراعات إيديولوجية مختلفة متحـاورة، وأن اللغـة بكـل أشـكال استخداماتها وصياغتها -والأدب واحد منها- ليست استخداما قواعديا صرفا وحسـب، وإنما هي بالأساسي استخدام اجتماعي إيديولوجي أيضا، فاللغة تتوفر في فضائها على مستويات خطابية عديدة، وكل مستوى هو تمثيل لفئة اجتماعية، يعـكس رؤيتها للعالم، الرؤية السياسية والفلسفية والاقتصادية والاجتماعية، وبكلمة أدق يعكـس منظومتـها الثقافية وبنيتها الذهنية.

لكن تودوروف يرى أن باختين لم يكن محقا في نقده للشكلانين لأن "مايأخذه عليـهم ليس (شكلانيتهم) وإنما (ماديتهم) "(٤٢)، ولهذا قال تودوروف "بإمكاننا القـول: إنـه أكثر شكلانية منهم" (٤٣).

عد باختين اللغة هجينا من لغات اجتماعية مختلفة، وانعكاسا لتكويـن لسـاني متعـدد يحمله فكر الروائي، وهو أيضا جزء من تكوينه الثقافي والإيديولوجي، ويظـهر هـذا التعدد والتمـازج بوضوح في النص الروائي ويتمثل بمجموع الأصوات المتحـاورة فيه، التي هي تجسيد لصور المتكلمين الذين يقدمون عبر أقوالهم وملفوظاتهم صـورا للغات التي يحملونها.

* اللغة واللغة الروائية:

إن اللغة عنده مقترنة بالمجتمع، فهي أداة للتواصل والتفاهم والتفاعل بين أفـراد هـذا المجتمع أو ذاك، واللغة قول وحوار، وللوصول إلى طبيعتها وتحليلها تحليـلا أدبيـا أسـلوبيا لا يمكن الاكتفاء بالاعتماد على وجهها اللساني فقط، بل يجب النظر إليها في

إطار وظيفتها الحوارية المجسدة للتواصل الإنساني، والتعبير عن الحياة الاجتماعية "إنها الواسطة المادية التي يتفاعل بها الناس في المجتمع" (٤٤).

وتكون اللغة بوصف عملي موزعة على عمليتي التنظيم والمركزة، أي عملية القوة الجابذة من جهة، والتقسيم واللامركزة أي عملية القوة النابذة من جهة أخرى. فالقوة الجابذة هي اللغة الواحدة بنظامها الشامل وقواعدها المنظمة، والقوة النابذة هي اللغة في تفككها إلى لهجات ألسنية، وإلى لغات اجتماعية إيديولوجية، وإلى لغات الطبقات والفئات الاجتماعية باختلافاتها وتعدداتها، وهي متغيرة حسب الأجيال والأجناس الأدبية، إن هذه الازدواجية في انتماء القول اللغوي إلى التنوع الكلامي وإلى النظام المعياري للغة الواحدة هي التي تحدد طبيعته اللغوية وطريقة تقديمه وأسلوب صياغته، فلكل قوة اتصال "باللغة الواحدة (بالاتجاهات والقوى الجابذة)، وبالتنوع الكلامي الاجتماعي والتاريخي (بالقوى النابذة المفككة) في آن معا" (٤٥).

وعند تحليل القول اللغوي لابد من الحديث عنه "بوصفه وحدة متناقضة متوترة للاتجاهين المتصارعين في حياة اللغة" (٤٦).

لقد ربط باختين بين صورة اللغة وبين المنظور الاجتماعي في الرواية وقرنها بصورة "نموذج إيديولوجي اجتماعي مرتبط بخطابه ولغته" (٤٧). فاللغة الروائية بأساليبها ومميزاتها الشكلية ما هي إلا "رموز لمنظورات اجتماعية" (٤٨). أما الخصائص اللسانية فهي مؤشرات إضافية تسهم في توضيح الفروق الاجتماعية اللغوية، كما أنها يمكن "أن تكون أحيانا بصيغة تعليقات مباشرة يوجهها الكاتب عبر خطابات شخوصه الروائية" (٤٩).

يستخدم باختين مصطلح "اللغة الاجتماعية"، وبذلك يعطي طابعا اجتماعيا للغة بدل المفهوم اللساني الصرف الذي يكتفي بتحديد الأصوات واللهجات، إنه يوفق بين النص بوصفه دلالة لغوية لسانية، والنص كتعبير اجتماعي إيديولوجي، ويرى أن اللغة

المستخدمة في حوارات شخوص الرواية يجب أن تقوم بوظيفة "إنشاء صورة اللغـــة" أما المستوى الموضوعاتي في النص الروائي فعليه أن يكشف عن الخطابات (اللغات) الاجتماعية والإيديولوجية وتبيان الروابط القائمة فيما بينها، ويتم اختبارها من خـــلال "اختبار الأقوال، والنظرة إلى العالم وإلى الأساس (العمق) الإيديولوجي للفعل، وإظهار عادات العوالم والعوالم الصغيرة من النواحـــي الاجتماعيـة والتاريخيـة والقوميـة (الروايات الوصفية الجغرافية والروايات الأخلاقية)، عـــادات العوالـم الاجتماعيـة والإيديولوجية لعصر مـا (المذكـرات التاريخيـة-تنويعـات الروايـة التاريخيـة)، وأيضاعادات الأعمار والأجيال المرتبطة بالعصور والعوالم الاجتماعية والإيديولوجيـة (روايات التعلم والتكوين) " (٥٠).

ويكثف باختين ذلك كله بقوله: "باختصار تفيد حجة الروايـة فـي تشـخيص النـاس المتكلمين وعوالمهم الإيديولوجية. وتتم في الرواية عملية التعرف إلى لغتها في لغـــة أخرى، على رؤيتها للعالم في رؤية الآخرين له. وتحدث في الرؤية ترجمة إيديولوجية للغة الآخرين، تتمكن من تجاوز "أجنبيتها" التي مـــاهي سـوى عارضـة، خارجيـة وظاهرية" (٥١)

في حديثه عن لغة الرواية، يوضح باختين أن الكلمة هي "ظاهرة اجتماعية فـــي كـل مجالات حياتها، وفي كل الحالات التي توجد فيها، بـــدءا مـن الصـورة الصوتيـة وانتهـاء بطبقات الصوت ذات المعنى الخاص" (٥٢).

ولهذا نجد باختين ينتقد في خطابه النقدي منظري الأدب ونقاده لأنهم يفصلـــون بيـن الأسلوب في مستوياته المختلفة عن الحياة الاجتماعية للكلمة، كما يأخذ عليهم قصـــر اهتمامهم على التغيرات الأسلوبية التي ترتبط عموما بالاتجاهات الأدبية وبالخصوصية الأسلوبية لكل كاتب. وبناء على ذلك يصل باختين إلى القول بإخفاق هذه الدراســات النقدية في الإحاطة الشاملة بتحولات الكلمة ودلالاتها الاجتماعيـــة بسـبب افتقارهـا

أساساالى رؤية فلسفية واجتماعية توفر لها ما تفتقده في هذا المجال، فالنقاد والبلاغيون القدماء اختاروا التركيز على البلاغة والأسلوب والتفصيلات الفنية الصغيرة على حساب اجتماعية الكلمة وبعيدا عن الرصد الواضح للتغيرات الفنية الناتجة عن تحولات الحياة الاجتماعية والزمنية والتغيرات النوعية للجنس الأدبي، لقد تقدم الاهتمام بالتغيرات الأسلوبية البسيطة لفنان ما أو تيار ما على العناية بالخطوط العريضة والتاريخية لتطورات الخطاب والأجناس الأدبية، ولهذا "لاتعالج الأسلوبية قضاياها بطريقة جدية ولاتقاربها فلسفيا ولا اجتماعيا، بل تغرق في التفصيلات، وهي لاتستطيع الكشف عن المصادر الكبرى للخطاب الأدبي المستترة وراء تطورات الأفراد والاتجاهات. ولذلك تظهر الأسلوبية -في غالب الأحيان- منزوية تتجاهل الحياة الاجتماعية للكلمة خارج مشغل الفنان، إنها تهمل وجودها في الفضاءات الواسعة، والساحات العامة، والشوارع والمدن والقرى والفئات الاجتماعية والأجيال والعصور، إنها لاتتعامل مع القول الحي لكن مع نسيجه المركب مع كلمة لسانية مجرّدة لخدمة إبداع فنان" (٥٤).

يتضح مما سبق أن باختين ينظر الى الكلمة الروائية (الخطاب الروائي) بوصفها حاملا إيديولوجيا لا بوصفها أسلوبا فقط، وبذلك يمنح أهمية قصوى لاجتماعية الأسلوب (سوسيولوجيا الكلمة والأسلوب)، ومن هنا لاتكون اللغة مجرد علامات رمزية بل تصبح فضاء يتوفر على مستويات إيديولوجية متنوعة، وكل مستوى من هذه المستويات المتمظهرة عبر الدول (الخطاب اللغوي) يستند إلى رؤية محددة تجاه العالم. يقول باختين: "إننا لاننظر إلى اللغة كنظام لمجموعات قواعد مجردة، وإنما كلغة مشبعة إيديولوجيا كرؤية للعالم، بل حتى كرأي مشخص يضمن الحد الأقصى من الفهم المتكامل في كل مجالات الحياة الإيديولوجية" (٥٤).

وفي حديثه عن تحليل لغة الرؤية، يرى باختين أنه من الخطأ الاعتماد في هذا الأمر على لغة الكاتب بصورة مطلقة، والصواب هو البحث في لغة الرواية ذاتها، بما

تجسده من أفعال وتصورات وحوارات وأساليب وبنى مختلفة، عن المادة الفنية والقيمة التي تفيد في تحليل لغة الرواية وأسلوبيتها، يقول باختين: "تتآلف الوحدات الأسلوبية غير المتجانسة حين دخولها الرواية لتشكل نظاما أدبيا متناسقا خاضعا للوحدة الأسلوبية العليا التي تحكم مجموع العمل، والتي لايمكن أن تتطابق مع واحدة من الوحدات التابعة لها أو تتعادل معها" (٥٥).

بالمقابل، يرى باختين أن اللغة يمكن أن تتفكك إلى لغات متعددة لاتهمه مستوياتها الألسنية الشكلية والصوتية، بقدر ما يحصر اهتمامه في ميزة كونها لغات (مستويات خطابية) اجتماعية إيديولوجية تعكس شرائح اجتماعية لها خصائص لغوية معينة وتتفاوت فيما بينها إيديولوجيا. يقول باختين: "فاللغة في كل لحظة من لحظات صيرورتها عرضة للتفكك، ليس فقط إلى لهجات ألسنية بالمعنى الدقيق للكلمة (من حيث السمات الألسنية الشكلية والصوتية منها في المقام الأول) بل، وهذا هو الشيء الجوهري بالنسبة إلينا هنا، إلى لغات اجتماعية إيديولوجية لغات فئات اجتماعية ومهن وأجناس أدبية وأجيال إلخ" (٥٦).

* الفكرة:

ومن المفهومات الأخرى التي قاربها باختين مفهوم الفكرة في الرواية، والفكرة لديه هي المادة التي تخضع للتشكيل والتصوير الروائيين، وهي الأساس الذي يبنى عليه مبدأ رؤية العالم. وإذا كان الأمر كذلك فإن الفضاء الروائي عالم زاخر بالأفكار التي تشكل وجهات نظر القوى الفاعلة في النص:

"لم تكن الفكرة في رواية دوستويفسكي مبدأ للتمثيل (كما نجد في أي رواية أخرى) ولا لازمة له ولانتيجة عنه (كما هو الحال في الرواية ذات الطرح الفكري أو الرواية الفلسفية)، لكنها مادة للتصوير بحق. إنها -بالنسبة إلى أبطالها فقط- أساس لرؤية

العالم وتفسيره يعطي شكلا لعوالم الأبطال التي بنيت وفق المبدأ المونولوجي المعتـــاد وهي مبنية –من بعض الوجوه– من قبل الأبطال أنفسهم" (٥٧).

أما الفكرة في الخطاب الروائي لديستويفسكي، فيراها باختين في هذا الخطاب موظفـــه للكشف عن عوالم الإنسان، وذلك بوصفها (الوسط المادي) الذي يتمظهر عبره الوعي الإنساني. إنها ليست بطلة أعماله بل الإنسان هـــو الـــذي يقـــوم بـــهذا الـــدور، لأن دوستويفسكي لم يعبر "عن الفكرة داخل الإنسان، بل وفق تعبيره الدقيق، عن (الإنســـان داخل الإنسان). لقد كانت الفكرة بالنسبة إليه إما محكا يسمح باختبار الإنســـان داخـــل الإنسان، وإما شكلا للتعبير عنه، وإما أن تكون أخيرا (وهنا الأساس الجوهري) ذلـــك "الوسيط" أو الوسط الذي يتكشف فيه الوعي الإنساني بجوهره العميق" (٥٨).

إن المبدأ الأساسي في رؤية باختين بخصوص الأفكار ماثل فـــي الوظيفـــة الجماليـــة (الشعرية) التي تؤديها هذه الفكرة في بنية العمل الروائي، والمهم أن تقدم الأفكار فـــي العمل الروائي عبر شكل فني يحملها ويعبر عنها دون أن يعلي مـــن شـــأن الجـــانب المضموني لها. ويفهم من مقولة باختين هذه أن الأفكار تتموضع في بنيـــة الخطـــاب الروائي من خلال التشكيل اللغوي الذي يعكس بالأساس وجهات نظر القوى الفاعلـــة في الرواية.

يقبض باختين على طبيعة الفكرة لدى دوستويفسكي عندما يقوم بتحليل خطابه الروائي، فالفكرة مرهونة بما هو خارج إطار الوعي الفردي، إنها مرتبطة بالمجال الذي تلتقـــي فيه مجموعة مستويات (أشكال) من الوعي، أي أن الفكرة تتجسد وتتحدد من خـــلال العلاقة الحوارية: "تحمل الفكرة طابع العلاقات بين الأفراد interindividuel، وطـــابع العلاقات الذاتية الداخلية intersudjective إنها ليست في الوعي الفـــردي وإنمـــا فـــي التواصل الحواري بين أشكال الوعي، إن الفكرة حدث حي تجري في نقطة الإلتقـــاء الحواري بين شكلين من أشكال الوعي أو أكثر" (٥٩).

ومن هذا الاكتشاف تنبع عبقرية دوستويفسكي، ويصبح "فنانا عظيمـــا للفكـــرة" (٦٠). كما يقول باختين، والأفكار التي تجابه المتلقي على طول الشريط اللغوي يمكن إحالتها إلى المؤلف بوصفه صاحب قصدية محددة من العمل الأدبي، فهو –ومهما كان حياديـا في تشكيل نصه الفني– لابد من أن تتجلى أفكاره في شكل حكم وأمثال وأقوال وأفعال على لسان شخصيات عمله، يقول: "وأخيرا يمكن لأفكار المؤلف أن تكون منثورة على مساحة العمل الأدبي، ويمكنها أيضا أن تظهر في خطاب المؤلف تحت صيغـــة أقوال معزولة وحكم أو حتى تأملات مطورة جدا، كما أن باستطاعتها أن تعبر عـــن نفســـها على لسان هذا البطل أو ذلك وأحيانا بمقاطع طويلة ومتماسكة، دون أن تذوب –رغـم ذلك– مع ذاتية البطل" (٦١).

صحيح أن المؤلف يظهر داخل عمله، لكنه لايقحم نفسه على أبطاله، وتكون أفكـــاره معروضة بصورة خفية وراء كلمات شخصيات العمل، ومع ذلك يحافظ الكاتب علـــى استقلاليته عن أبطاله، كما يحافظ على استقلالية كل منهم بمفرده.

وفي تجربة القراءة، أي قراءة النص وتحليله، علـــى المتلقـــى Recepteur أن يوجـــه القراءة للكشف عن التماثلات الفكرية والإيديولوجية بين المؤلـــف والبطـــل (الفـــاعل الأساسي في النص الروائي)، ومع ذلك تبقى المسافة بين الموقفين واضحة على الرغم من تداخلهما في النص.

يجب أن تتكشف الوحدة بين مبدأ التمثيل وبين الموقف الإيديولوجي للبطل في العمـــل الأدبي نفسه، وذلك من خلال التوافق البارز بين الطريقة التـــي يســـتخدمها المؤلـــف لتنظيم التمثيل وبين خطابات البطل ومشاعره. ويمكن التعرف إلى كلمـــة مثـــل هـــذا البطل بسهولة لأنها "غير مصنفة، ولاتخص المتحدث فقط بـــل تتعـــداه أيضـــا إلـــى الموضوع الذي تتوجه إليه، وتتموضع هذه الكلمة على المستوى نفسه لكلمة مؤلـــف" (٦٢).

يؤكد باختين على التساوي في الحقوق بين الأفكار المطروحة ضمن العمل الروائي الواحد، لكنه يلفت انتباهنا إلى إمكانية انحياز الكاتب لواحد من الأبطال، ومن ثم لفكرة ما، ومع ذلك فهو يحافظ على المبدأ الأساسي الذي اعتمده، أي المبدأ الحواري الديمقراطي. إن الأفكار -كما يقول باختين- "تقف على قدم المساواة، وتشارك جميعها في الحوار الكبير بحقوق متساوية، وحتى عندما تمر لحظات يفضل فيها دوستويفسكي بعضها دون أخرى، فإن ذلك لايتعدى كونه شيئا سطحيا لايصل إلى البنى العميقة (...)، ولا يصل حد زعزعة قوة المنطق الفني للرواية المتعددة الأصوات. إن دوستويفسكي الفنان ينتصر دائما على دوستويفسكي المفكر الاجتماعي" (٦٣).

إن مأثرة دوستويفسكي في الفن الروائي كامنة في القدرة الهائلة على التمييز بين فكرة الآخر وبين إيديولوجيته الخاصة أو منظومة الأفكار التي تخصه، ومن هذا الموقع تحديدا انبثق مفهوم الرواية الحوارية، ذلك أن الخطاب الحواري هو خطاب ديمقراطي، وبكلمة أكثر دقة هو نص ديمقراطي يمنح المؤلف فيه القوى الفاعلة الفرصة المناسبة والموقع الخاص بكل شخصية لأن تعبر عن رؤيتها تجاه العالم والوجود، لهذا نجد باختين يعد دوستويفسكي فنانا عظيما لقدرته على تصوير "فكرة الآخر" دون أن يذيبها في فضاء فكرته أو يهيمن عليها بإيديولوجيته:

"لقد عرف دوستويفسكي كيف يقدم فكرة الآخر تماما، مع محافظته على قيمتها كاملة ومن دون أن يؤكدها، ومن دون أن يدمجها بما يعبر عنه من إيديولوجية خاصة به" (٦٤).

إن الموضوع الرئيسي والمحوري في أعمال دوستويفسكي هو الفكرة، وهي بديل عن موضوعات المغامرات والعواطف والأوضاع النفسية وغيرها التي كانت مركزية في

أعمال غيره من الروائيين، ولهذا عد باختين دوستويفسكي مطور نوع روائي مميز قائم على وصف الفكرة وتجسيدها بعمق.

لكن أين هو موقع أفكار الروائي الخاصة في نصه؟.

يكشف لنا باختين طبيعة دخول أفكار دوستويفسكي الخاصة في نسيج نصه الروائي، فيراها تتحول من أفكار مجردة إلى "صور فنية للأفكار" في رواية تتصف بتعددية الأصوات وتتحلل من انغلاقها ومونولوجيتها: "عندما تدخل أفكار دوستويفسكي المفكر في روايته المتعددة الأصوات، فإنها تعبر هي أيضا شكلها الخاص بها لتصبح صورا فنية للأفكار: إنها تشكل وحدة متجانسة مع صور الأبطال (...) وتتحرر من تقييدها وتحديدها، ومن انغلاقها المونولوجي لتغدو حوارية وتدخل في الحوار الكبير للرواية" (٦٥).

وتأكيدا على التمييز بين أفكار دوستويفسكي الخاصة وبين أفكار أعماله الروائية، يعد باختين أن الأولى موجودة في كتابته الخاصة لافي أعماله الفنية، وهي البذور الأساسية للثانية.

بالمحصلة يمكننا أن نرى بوضوح كيف ربط باختين بين صورة الفكرة وبين صورة الإنسان الذي يعبر عنها أو يحملها، فلا بطل دون فكرة، وعندما تنهار هذه الأخيرة يسقط البطل وتتلاشى معالمه المكونة له، ويوجز ذلك بالقول:

"إذا جردناهم (الأبطال) من الأفكار التي يعيشون فيها، فإن صورتهم تفقد معناها. بتعبير آخر،إنها ترتبط بصورة الفكرة ولايمكنها أن تنفصل عنها إننا نرى البطل في الفكرة وعبرها، ونرى الفكرة في البطل ومن خلاله" (٦٦).

*الإيديولوجيا:

من جانب آخر، يشغل مفهوم الإيديولوجيا أيضا موقعا مركزيا في الخطاب النقدي لدى باختين، وهي لاتعني شكلا سياسيا مباشرا أبدا، إنها أعمق من ذلك بكثير، فهي منظومة قيم كبرى، ورؤية إلى العالم ووجهة نظر فيه. ولما كانت الرواية قائمة على المبدأ الحواري، فهي قائمة إذا على صراعات بين رؤى مختلفة للقوى الفاعلة في الرواية، وهكذا تكون الرواية الحوارية تجاذبا بين مستويات وأشكال مختلفة من الوعي والإيديولوجيات، يقول: "لا يمكن لوعي الذات عند البطل، بعد أن سيطر على مجموع عوالم العمل الأدبي، إلا أن يكون مجاورا لوعي آخر، ولايمكن لمجال رؤيته إلا أن يكون بجانب مجال رؤية أخرى، وكذلك إيديولوجيته يجب أن تكون بجانب إيديولوجية أخرى" (٦٧).

ينظر باختين إلى الإيديولوجيا في الرواية على أنها فضاء لالتقاء الأفكار ووجهات النظر وتصارعهاعلى مساحة العمل الروائي، ولايتحقق مفهوم الإيديولوجيا في الرواية إلا إذا أفسح الكاتب أمام أبطاله حرية مطلقة للتعبير عن أفكارهم دون تدخل منه في مساراتها وتصرفاتها وسلوكياتها، وبذلك تغدو الرواية، أو الشريط اللغوي المشكل للنص الروائي مسرحا حقيقيا لحوار الإيديولوجيات وصراعها واختلافها بما في ذلك الإيديولوجيا الخاصة بالكاتب التي تخضع لثنائية الحضور والغياب أو الوجود بالقوة في تضاعيف الكتابة الروائية، وهي بذلك واحدة من مجموع إيديولوجيات، وليست طاغية على ماسوها من الأطراف المتصارعة. إنها صوت من الأصوات التي تشكل عالم الرواية. يقول لحمداني:

"غير أن جميع هذه الأصوات تبدو متعادلة القيمة بحيث يكون من المعتذر تماما تحديد الموقف الذي يتبناه الكاتب مادام يدير الصراع الإيديولوجي في شبه حياد تام" (٦٨).

يقوم الكاتب بإدارة هذا الصراع بوسائله الفنية الخاصة كي يظهر الصراع طبيعيا لا أن يبدو مباشرا، فيتصف بالفجاجة وعدم الإقناع مما يؤثر في القيمة الفنية للعمل الروائي.

وهنا يطرح السؤال التالي: أين هو موقف الكاتب من الإيديولوجيات المتصارعة المطروحة على ساحة العمل الروائي، هل يقف إلى جانب هذه أم تلك ؟ هل يختصم مع هذه لمصلحة نقيضتها. يجيب باختين نافيا حدوث هذا الأمر في رواية دوستويفسكي إلا بنسبة ضعيفة لاتؤثر في المفهوم العام للحوارية.

ومن هنا يعلن أن على الروائي عدم الانتصار لإيديولوجية ضد أخرى، وهو مطالب بالبقاء في دائرة الحياد كي يخرج القارئ بعد قراءة العمل دون أن يتمكن من تحديد الإيديولوجية المنتصرة، لكنه بالمقابل يكتسب معرفة عميقة بكل الإيديولوجيات المعروضة في الرواية.

٤ - علاقة الروائي بشخوصه:

لاشك أن علاقة الروائي بشخصيات نصه الروائي علاقة وثيقة وحميمة جدا، وذلك لأن هذه الشخصيات المتخيلة (وهي القوى الفاعلة في النص الروائي) تجسيد، بصورة أو بأخرى، آراء الكاتب ووجهات نظره ورؤيته تجاه العالم.

وإذا كانت الرواية المونولوجية "أحادية الصوت" قد سعت إلى تضمين أو إظهار أفكار الكاتب في أفعال شخصيات معينة، فإن الرواية المتعددة الأصوات -أي الحوارية كما يسميها باختين- نأت مسافة لابأس بها عن هذه الإشكالية، وسعت إلى إبلاغ وجهة نظر الكاتب تجاه العالم من خلال الوحدة الكلية للنسيج النصي وأنساق الشخصيات الروائية. ففي تحليله المعمق لخطاب دوستويفسكي الروائي قبض باختين على تقنية روائية مهمة جدا، ورآها مهيمنة على أعماله، فهو يتجنب تمرير رؤيته الفلسفية

والحياتية (أي إيديولوجية) عبر خطاب الشخصيات بصورة مباشرة، ويعلل باختين ذلك باستناد دوستويفسكي إلى مبدأ التعدد الصوتي في تشكيل نصه الروائي، وبذلك يمكن القول: إن وجهات نظر الكاتب لاتتموضع في مواقع تستأثر بالهيمنة والسيطرة، وإنما هي واحدة من مجموعة رؤى متحاورة في هذا النص أو ذاك. وبكلمة أكثر دقة: إن الكاتب الروائي بوصفه شخصية موجودة بالقوة في ثنايا اللغة الروائية ليس أهم من أي شخصية يبدعها بنفسه، بل إن الكاتب يتساوى مع شخوصه التي تعبر عن نفسها بحرية مطلقة. وقد يكون في هذا الكلام مبالغة غير قليلة، إذ من غير الممكن أن يتساوى المؤلف مع شخصية ابتدعها، قد يأخذ البطل حريته في التعبير عن نفسه وتمثيل ذاته دون قسر من جانب المؤلف، لكنه لن يكون بحال من الأحوال ندا في الأهمية والوزن للكاتب نفسه.

يؤكد تودوروف هذا الأمر حين يقول: "إن مساواة البطل بالمؤلف التي يعزوها باختين إلى دوستويفسكي لاتتناقض مع مقاصد هذا الأخير وحسب، بل إنها في الحقيقة مستحيلة في مبدئها بالذات" (٦٩).

وبناء على ذلك يمكن القول: إن دوستويفسكي، وبالاستناد إلى هذه التقنية الروائية، استطاع أن يتجاوز رواية الصوت الواحد (المونولوجية) ويرتقي بالفن الروائي من فضاء الصوت الواحد إلى فضاء التعدد الصوتي، وبدل الإصغاء أو قراءة أصوات محددة ومخططة مسبقا في ذهن الروائي تقوم بعكس رؤية المؤلف التي يريد بثها عبر شخصيات معينة، بدل ذلك قدم دوستويفسكي خطابا روائيا يحتفي بخطابات اجتماعية متعددة، بحيث يأخذ كل خطاب (صوت روائي) كامل حقه في الحياة والتطور والتعبير وفق وجوده الفني في البنى النصية، وليس بالطريقة التي يرتئيها المؤلف الروائي، ولهذا شبه باختين عمل دوستويفسكي هذا ببروميثيوس غوته "فهو لايخلق، مثل زيوس، عبيدا دون أصوات، بل أناسا أحرارا قادرين على أخذ مكان بجانب مبدعهم، والتناقض معه وحتى الثورة عليه" (٧٠).

لكن هذا الأمر لايعني البتة غياب أو استبعاد الدور المهم والأساسي للكاتب عن عالمه الروائي من حيث رؤيته للعالم وعلاقته مع الشخصيات (القوى الفعالة) في النسيج النصي، وإنما على العكس من ذلك تماما فإضافة إلى تحقق هذا الدور يتسم حضور المؤلف ووعيه بفعل إيجابي ومؤثر يعطي للرواية الحوارية تميزا واضحا وفضاء مختلفا، "إن لوعي كاتب الرواية المتعددة الأصوات حضورا كليا ودائما في عمله، ويشارك فيها بطريقة نشطة جدا" (٧١).

*وعي الروائي والبطل:

لكن وعي الروائي في الرواية الحوارية يختلف عن مثيله في الرواية المونولوجية، فبينما يهيمن على وعي أبطال العمل في الرواية الأخيرة نجده في الأولى يمنح كلا منها حريته واستقلاليته، ولايفرض عليها تحديدات مسبقة أو يضعها في قوالب أو أشكال جاهزة، يصف باختين هذا النوع من الوعي بأنه "يشعر بوعي الآخرين إلى جانب وعيه وفي مواجهته وعلى قدم المساواة معه، وهو مشابه له في كونه مفتوحا وغير محدد. لايعكس هذا الوعي ولايعيد خلق عالم الأشياء، بل وعي الآخرين مع العوالم الخاصة بهم ومع الاحتفاظ بانفتاحها (وهذا هو الجوهري فيها)" (٧٢).

لقد جسدت الرواية المونولوجية فكرة قيام البطل (العامل الرئيسي في الرواية) بنقل أفكار الكاتب الروائي وعواطفه ومشاعره تجاه الإنسان والعالم، فاقتصر بذلك دور الشخصية الرئيسية (البطل héros) على مهمة كونها مجالا أو حيزا يمرر عبره المؤلف منظومته الإيديولوجية بمستوياتها السطحية والعميقة، وإيصالها إلى القارىء –

المتلقي. أما في الرواية الحوارية، فيرى باختين أن دوستويفسكي استطاع أن يتناثر ويتبعثر بصوته خلف أصوات الشخصيات الروائية جميعا، وكأنه بذلك أول من دعا إلى اختفاء المؤلف وراء عمله. إن الآراء المعروضة في عمل دوستويفسكي مستقلة بنفسها ومتعارضة مع بعضها، ويقوم أصحابها (أبطال الرواية) بالدفاع عنها، أما " المفهوم الفلسفي للكاتب فهو موجود بينها أيضا، لكنه في موقع غير رئيسي" (٧٣).

يحدد باختين آلية عمل المؤلف في الوقوف وراء شخوصه، فيرى أنه بدل أن يظهر بجلاء في صورة البطل -كما نجد في الرواية المونولوجية- يقوم بالتخلي عن الخصائص العامة والجزئية وحتى اللمسات البسيطة التي تكشف عن شخصيته ليقوم بإدخال كل تصوراته الخاصة في منظور البطل ذاته وضمن دائرة وعيه الذاتي.

ووجد باختين أن دوستويفسكي رسم هنا هذا التطور في خطابه الروائي عموما انطلاقا من رؤيته الفنية وموقفه اتجاه أبطاله، ولا يتم هذا الأمر جزافا أو دون إدراك وتصور مسبقين، بل إن دوستويفسكي يشكله استنادا إلى رؤيته الفنية تجاه الجنس الروائي، أي استنادا إلى موقفه الحواري الذي يواصل الظهور والنضوج والاستمرار عبر صيرورة النص الروائي في جميع أعماله بحيث يؤكد الاستقلالية التامة للبطل وهروبه من النمذجة التي تقيد حريته أو تشوه وجوده بقسره على تصرفات بعيدة عن طبيعته تنبع من آراء الكاتب وأفكاره وتصوراته الخاصة، وبذلك يصبح البطل بالنسبة إلى المؤلف "لا هو، ولا أنا، بل أنت كاملة الذات" (٧٤). ويوضح ذلك بقوله:

"البطل هو من يتوجه إليه المؤلف حواريا بعمق جدي، وليس بلعبة بلاغية أو اتفاق أدبي. ويشغل هذا الحوار الكبير" الرواية بكاملها ويجري خلال حدوث العملية الإبداعية ولا يقع في الزمن الماضي" (٧٥).

بيد أن هذا الحوار الذي يشير إليه باختين لا يكون تلخيصا أو إعادة صياغة لغوية لحوار أنجز في وقت ما، أو سياق ما عاد إليه الروائي ليبثه من جديد في نسيج

نصه الأدبي، وإنما يخضع الحوار لرؤية دوستويفسكي الفنية والإيديولوجية في مستوياتها المتعددة، وهذا ما أوحى فيما بعد بمصطلح التناصية Intertextualité الذي استخدمته جوليا كريستيفا بدل الحوارية " منذ عام ١٩٦٧ " حيث "أخذت كلمة التناصية تعبر عن هذا المبدأ "(٧٦). إن هذه الحوارية هي المبدأ الذي يشتغل وفقها خطاب دوستويفسكي الروائي، فبعد أن يخضع الحوار لرؤيته الفنية يقوم بتحقيقه وإنجازه " أثناء العملية الإبداعية وفي نهايتها، ويدخل هذا الموقف الحواري في خطة العملية الإبداعية ذاتها" (٧٧).

* خطاب الشخصية: رؤية إيديولوجية:

وبخصوص كلمة الشخصية أو وجهة نظرها فإن باختين يجدها في رواية دوستويفسكي محققة الاكتفاء الذاتي بنفسها؛ أي أنها تظهر مستقلة وقائمة بذاتها بالتوازي مع صوت المؤلف نفسه، ولا تقل أهميته عنه.

إن كلمة البطل غير خاضعة لتأثيرات المؤلف الشخصية، وهي " لا تصلح لأن تكون ناطقة بفلسفة المؤلف. إنها تملك استقلالية استثنائية في بناء العمل الأدبي، ويتناغم صوتها مع كلمة المؤلف، وتتكامل معها، وكذلك مع كل الأصوات الأخرى – وهي أيضا مستقلة ودالة – بطريقة أصلية تماما" (٧٨).

وتكمن خصوصية دوستويفسكي في تشكيل شخصياته وبنائها داخل السياق النصي بما يمنحه للشخصية من منطق خاص بها فنيا وموضوعيا، ذلك أن دوستويفسكي نظر إليها برؤيته للفنية والموضوعية، فقدمها " بوصفها شخصية أخرى دون أن يضفي عليها صفة الغنائية، ودون أن يخلطها بصوته الخاص به " (٧٩).

ويشيد باختين بالآلية التي يستخدمها دوستويفسكي للوصول إلى بناء هذه الاستقلالية الداخلية المدهشة لأبطاله، فهو يعتمد وسائل فنية تدخل في صميم خطته لإنجاز عمله الروائي بصورة لا يحدث معها التعارض بين هذه الخطة وبين حرية البطل واستقلاليته اللتين يسبغهما عليه.

تتمتع الشخصية لدى دوستويفسكي بحرية كاملة في التعبير عن تصوراتها وإدراكاتها للعالم وتتصف بأنها شخصية غير جاهزة ولا معدة مسبقا، كما أنها ليست نموذجا اقتنصه دوستويفسكي وصاغه وفق مشيئته الخاصة كروائي، بل هو - كما تصفه كريستيفا - " خطاب الشخصية عن نفسها وعن العالم، هذه الشخصية هي (صوت صاف) لا نراها أبدا ولا نسمعها أيضا، وإنما نصغي إليها تحل ذاتيتها وموضوعيتها في الخطاب " (٨٠).

لكن ذلك لا يعني مطلقا أن تشكيل الشخصية الروائية يتم ببساطة ودون تحضير، فالشخصية تمر بأطوار مختلفة ومتنوعة في مخبر الرؤية الفنية لدوستويفسكي وهذا ما تجليه الأعمال الروائية للكاتب، يقول باختين كاشفا آليات التعامل مع الشخصية عند دوستويفسكي:

" إنه لا يبحث عن صور موضوعية لأشخاص معينين، ولا عن خطابات موضوعية للشخصيات (محددة ومنمذجة)، ولا عن كلمات معبرة ومثيرة، كلمات المؤلف المحددة، بل يبحث للبطل عن كلمات تملك بنفسها دلالة غنية إلى حد بعيد، ومستقلة بصورة ما عن المؤلف، وتعبر عن موقفه الإيديولوجي الأخير، عن رؤيته نحو العالم لا عن طابعه، ولا عن حالته في ظروف معينة من الحياة اليومية " (٨١).

ينظر باختين إلى أبطال دوستويفسكي بوصفهم تجليات - عبر خطاباتهم - عن رؤى إيديولوجية متنوعة ومتغايرة ومختلفة، ويمتلكون الحق بالمساواة مع المؤلف نفسه لأنهم يوازونه في التعبير عن الرؤى الفكرية والفلسفية، وربما أشار هذا الرأي

الاستغراب، أو أنه قد يوحي بالخلط بين وصف شخصية البطل المستقلة وبين معرفتنا بأن هذه الشخصية وكل مايرد في العمل الروائي هما من إنتاج المؤلف، أي من تخطيطه و صنعه. ينفي باختين هذا التناقض الظاهر ويؤكد حرية البطل ضمن "حدود المفهوم الإبداعي"(٨٢) ويرى أن " التأليف لايعني ابتكارا لكل الأجزاء. إنه مرتبط بقوانينه الداخلية وبقوانين المادة التي يستخدمها "(٨٣).

*موقع الكاتب:

وهنا يمكننا الحديث عن خطاب دوستويفسكي الروائي الذي يتوفر على خاصية مهمة تفتقد إليها الرواية المونولوجية ألا وهي خاصية " المؤلف الديمقراطي ".

يقول في هذا السياق:

" إن كلمة المؤلف عن البطل منظمة في روايات دوستويفسكي مثل كلمة عن شخص حاضر أمام المؤلف يصغي إليه ويستطيع أن يجيبه. وهذا ليس أسلوبا تقليديا، لكنه موقف نهائي ومبتكر من قبل المؤلف " (٨٤). غير أن ذلك لايعني أن الشخصية الروائية تنمو بعيدة عن الأطر الذهنية للمؤلف، ولكن هذا الأخير هو الذي يتيح للشخصية أن تنمو وفق منطقها الخاص وليس تبعا لمنطق المؤلف، وربما تتجلى هنا بالذات الخاصية الإبداعية لدوستويفسكي: إن حرية البطل لحظة من لحظات مخطط المؤلف يخلق كلمة البطل، لكنه يترك لهذا الأخير إمكانية التطور إلى غاية منطقها الداخلي واستقلاليتها بوصفها كلمة الآخر وبصفها كلمة البطل نفسه، هذه الكلمة ليست إذا غريبة عن مخطط المؤلف، بل هي فقط غريبة عن المنظور المونولوجي، وهذا ما كان يبحث عنه دوستويفسكي تماما "(٨٥).

يـشبه باختين الكاتب بالرسام فهذا الأخير يبث صورته في لوحته الفنية لكنه لا يظهر فيها بصورة مباشرة ولا تبدو بين ألوانها ملامح وجهه، ومع ذلك فهو حاضر فيهـا بقوة، ويمكن للمشاهد أن يقرأ من خلالها المعـالم النفسـية لشـخصيته " وفـي كـل الأحـوال يمكننا رؤية الفنان في أي لوحة من لوحاته الفنية أكثر بكثـير ممـا فـي صورته الشخصية "(٨٦). في الرواية يكون المؤلف مشاركا في الحوار ومنظما لــه، ويعرض عبره أفكاره الذاتية وأفكار أبطاله، إنه خالق هذه الأبطال وصاحبها، ولهذا لا يمكنه أن " يتحول إلى شخصية فنية لأنه خالق لكل شخصية أدبية ولكل ما هو فني في عمله الأدبي "(٨٧). بهذا المعنى لا يمكننا أن نحصر حضور الكاتب بشخصية معينة، بل هو ممثل في العمل بكامله، وهناك صلة وثيقة بين الكاتب وبين أي من شـخوصه لأنهما يشتركان " في الحديث الجمالي إضافة إلى تأثير الحـدث علـى علاقتهمـا المتبادلة في العمل الإبداعي الفني "(٨٨). باختصـار، يـرى بـاختين أن الروايـة الحواريـة تحوي مجموعة من الشخصيات التي تمثل اتجاهات فكريـة مختلفـة، يقدمها الروائي بحيادية تامة، بحيث لا يدفع القارئ إلى واحدة منها دون غيرها، بـل يضعه في مواجهة حرة مع هذه الآراء، وله أن يختار ما يناسبه من بينها، وفي نهايـة قراءته للعمل الأدبي يجـد نفسه متعاطفا مع الشخصيات التـي تجسـد توجهاتـه أو تتجاوب مع أيديولوجيته، ولهذا يفترض من الكاتب أن يعرض مواقف شخوصه بحياد، ودون انحياز لصالح بعضها أو عداء لبعضها الآخـر، وأن تكـون آراؤه الشـخصية مضمنة في الأفكار المعروضة عبر الشخصيات.

محصلة:

لقد تمكن ميخائيل باختين من إدراك الآلية المعقدة للخطاب الإنساني عامة والخطـاب الروائي خاصة، وذلك عبر دراساته العميقـة لأعمـال الروائـي الروسـي الكبـير دوستويفسكي، وقد جسد هذا الفهم الشامل في أعماله التطبيقية والتنظيرية التي اتصفت

بالكثرة والأصالة والجدة، وتمكن من بلورة نظرية متكاملة في النقد معتمدة على ثقافته المتنوعة وعلى ذوقه الجمالي والأدبي، ولفت الانتباه فيها إلى أمور لم يصل إلى كنهها سابقوه، وإن كان قلة منهم قد لامسوا بعضها بسطحية ظاهرة. ولعل أبرز آرائه النقدية في الفن الروائي التي تناولتها هذه الدراسة تتلخص في النقاط التالية:

١- تناول بإسهاب شديد قضية حضور خطاب الآخر ضمن العمل الروائي، وصراعه لإثبات وجوده في النص المكتوب، وأشكال هذا الصراع بمختلف مستوياتها سواء منها ما كان مع خطاب المؤلف نفسه، أم ذاك الذي واجه كلام الأبطال على امتداد مساحة الرواية.

٢ - انطلاقا من القضية الأولى، تحدث باختين عن لغة الروائي التي أصبحت مشكلة من لغات متعددة متنوعة تعكس تعدد لغات المجتمع وفئاته المختلفة، وتقوم على الإفادة من تراكم أشكال القول الإنساني في المخزون الثقافي واللغوي والاجتماعي للكاتب.

٣ - تعتمد اللغة الروائية التي نظر لها باختين على مفهوم جديد أطلق عليه تسمية " الحوارية "، وحدد له آلية خاصة تشمل ثلاثة أشكال هي:التهجين، والتعالق أو التفاعل الحواري للغات، والحوارات الخالصة مع التهجينات. ورأى باختين أن الروائي يرتقي بمستوى إبداعه الفني، كلما أبدع في استدعاء هذه الأشكال، وهذا مافعله دوستويفسكي عندما ابتكر الرواية المتعددة الأصوات (البوليفونيه) التي تفسح مجالا واسعا لصراع الأفكار والخطابات والإيديولوجيات وأشكال الوعي المختلفة والمتناقضة، بحيث توحي- أي التعددية - أننا أمام مؤلف يتبنى هذه التيارات المتصارعة جميعها.

٤ - كشف لنا باختين عن القدرة العجيبة لدوستويفسكي في سماع أصوات عصره القوية منها والضعيفة بدقة متناهية، وفي تجسيد صراعاتها وتناقضاتها ضمن أي

عمل من أعماله، فقد أطلق العنان لهذه الأصوات المتناحرة لتعبر عن نفسها بحرية كاملة كي تظهر نفسها بوضوح أمام القارئ. وكان أكثر رهافة وتحليقـــا عندمـــا اعتنى بخصوصية الصراع بين أشكال الوعي، وهذا ماأعطاه تميزا لم يحــظ بـــه روائي قبله، وبين باختين أن رواية دوستويفسكي هي رواية العلاقـــات الحواريـــة بامتياز، الأمر الذي لم يستطع النقــد التقليدي، ولا اللسانيات الحديثة الكشف عنه.

٥ – عرض باختين وجهة نظر جديدة في إشـــكالية الشـــكل والمضمـــون، فرفـــض إعطاءالأولوية لأي منهما، ووجه الأنظار نحو عناية بالمغزى الاجتمـــاعي الـــذي تقدمه تقنية النص الإبداعي. لأن الرواية– برأيه –ليست انعكاسا مباشرا للواقـــع، كما أنها ليست شكلا خالصا هدفه محصور بأدبية النص – كما طالب الشـــكلانيون الروس – ومعزول عن العوامل خارج – النصية.

إن لغة الرواية هجين لغات اجتماعية متعددة، وهي مقترنة بالمجتمع حتما، ولهذا ربـط بين صورة اللغة وبين المنظور الاجتماعي والإيديولوجي، وقد استخدم لذلك مصطلح " اللغة الاجتماعية ".

٦ – عــد باختين الفكرة في الرواية مادة التشكيل والتصوير، والأساس الـــذي يقـــوم عليـــه مبـــدأ رؤيـــة العـــالم. كمـــا فهمـــها بوصفـــها مســـرحا لالتقـــاء هـــــذه الأفكاروالإيديولوجيات وتصارعها فيما بينهاوكذلـــك لكشـــف العوالـــم الداخليـــة للإنسان.

٧ – تمكن دوستويفسكي من عرض أفكار الآخرين بأمانة وصدق دون تدخل منه فـــي كلامها وأفعالها، وإذا حدث عكس ذلك فإنه لا يتعدى الشكل الظاهري أو الأمـــور السطحية، ولايصل بأي شكل من الأشكال إلى العمق، وبذلك يبقى صوت البطـــل معادلا بقيمته لأصوات الشخصيات الأخرى ولصوت المؤلف ذاته أيضا.أما موقف هذا الأخير فهو حيادي دائما يعرض الأحداث دون أن ينحاز لفعل هذه الشـــخصية

دون غيرها مما يعطي القارئ فرصة التعرف إلى الإيديولوجيات المعروضة في الرواية، واختيار الوقوف مع واحدة منها أو أكثر ومعاداة غيرها.

٨ - لاتستأثر وجهة نظر الكاتب بالصدارة بين آراء القوى الفاعلة في النص، بل تتمتع بفرصة مماثلة لأي من الشخصيات، وهي لاتلتزم بشخصية معينة، بل تنتشر في ثنايا العمل وأقوال الأبطال. بالطبع لايعني ذلك انتقاصا أو استبعادا لدور المؤلف، فهو مشارك في الحوار ومنظم له، لكنه يختلف عن دور المؤلف في الرواية الأحادية الصوت (المونولوجية) الذي يقدم أفكاره عن طريق بطله المفضل. أما في الرواية الحوارية فنجده خلف شخوصه وبين كلمات أبطاله التي تحقق استقلاليتها وحريتها بالقياس إلى صوت المؤلف ذاته، ولهذا يمكننا أن نطلق على دوستويفسكي تسمية " المؤلف الديمقراطي " وعلى باختين صفة المنظر للفن الروائي الجديد، فن الرواية الحوارية.

الهوامـــش:

(١) – تجدر الإشارة هنا أن باختين لم يعرف في الغرب إلابعد أن نشرت عنه جوليـــا كريستيفا دراسة في مجلة " نقد " /C ritique/ عام ١٩٦٦ وبعدها أصبح باختين واحد ا من أكثر النقاد والمنظرين أهمية وتناولا بالدراسة في فرنسا وأوروبـــا الغربية.

(٢) – النظريـــة الأدبيـــة الحديثـــة "، لآن جفرسون وديفيد روبي، ترجمـــة ســـمير مســـعود، وزارة الثقـــافة السورية، دمشـــق، ١٩٩٢. ص / ٣٠٣ /

(٣) – المصدر السابق، ص / ٣٠٠ – ٣٠١ /

(٤) – تودوروف، " المبدأ الحواري "، T , odorov.seuil , dialogique ,le princTipe , paris 1981 ، ص٨.

(٥) – هذه الدراســـة واردة في كتاب " جمالية الرواية ونظريتها "، وقد قام الدكتور جمال شحيد بترجمتها إلى العربية وإصدارها في كتاب مستقل.

(٦) – جمالية ٠٠٠٠، ص ١٥٣ – ١٥٤

(٧) – المصدر السابق، ص١٥٣

(٨) – المصدر السابق ٠

(٩) – المصدر السابق ٠

(١٠) – المصدر السابق٠

(١١) – المصدر السابق، ص ١٥٤

(١٢) – باختين، "جمالية الرواية ونظريتها ":

Bakhtine, M ,Esthetique et theorie du roman , NRF
G allimard , 1978 , Paris , P 172.

وقد ترجمت أجزاء من هذا الكتاب الضخم إلى العربية مثل: "الكلمة في الرواية" ترجمة يوسف حلاق، وزارة الثقافة السورية، دمشق ١٩٨٨. و" أشكال الزمان والمكان في الرواية"، للمترجم نفسه، وزارة الثقافة، دمشق ١٩٩٠. وقد اعتمدت النسخة الفرنسية لهذا الكتاب في البحث الحالي.

(١٣) – المصدر السابق، ص١٥٨

(١٤) – المصدر السابق، ص١٦١

(١٥) – المصدر السابق، ص١٦٥

(١٦) – المصدر السابق، ص١٦٦ – ١٦٧

(١٧) – المصدر السابق، ص١٦٧

(١٨) – المصدر السابق، ص١٥٦

(١٩) – المصدر السابق.

(٢٠) – المصدر السابق، ص١٧٣

(٢١) – المصدر السابق، ص١٧٥

(٢٢) – المصدر السابق، ص١٧٥ – ١٧٦

(٢٣) – المصدر السابق، ص١٧٨

(٢٤) – المصدر السابق، ص١٨١

(٢٥) – مقدمة جوليا كريستيفا لكتاب باختين "شعرية دوستويفسكي "

11 , Paris.BAKHTIN, M., la Poetique de dostoievski , seuil , P 1970.

وقد ترجم هذا الكتاب إلى العربية د. جميل التكريتي، وصـدر عـن دار توبقـال – المغرب، ١٩٨٦. كذلك اعتمدت في هذا البحث النسخة الفرنسية لكتاب باختين.

(٢٦) – المصدر السابق، ص٦٩

(٢٧) – المصدر السابق، ص٦٧

(٢٨) – المصدر السابق، ص٦٧ – ٦٨

(٢٩) – باختين، حول منهجية علم الأدب، ترجمة د. زهير ياسين الشلبية، مجلة المعرفة السورية، العدد /٢٨١/ تموز ١٩٨٥، دمشق، ص/١٠٧/. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدكتور الشلبية قدم مطالعتين مهمتين في فكر باختين النقدي، أنظر العدد المذكور من الصفحة /٣٢/ وحتى الصفحة /٧٤/.

(٣٠) – شعرية دوستويفسكي، ص٦٤.

(٣١) – المصدر السابق، ص ٤٥

(٣٢) – المصدر السابق، ص ٣٢ – ٣٣

(٣٣) – المصدر السابق، ص ٣٣

(٣٤) – المصدر السابق، ص ٦٦

(٣٥) – المصدر السابق، ص ٧٧

(٣٦) – المصدر السابق.

(٣٧) – المصدر السابق، ص ٦٠

(٣٨) – جمالية الرواية ونظريتها، ص ٩٧

(٣٩) – المصدر السابق.

(٤٠) – تودوروف، المبدأ الحواري:p . 8 ويذكر هنا أن هذا الكتاب مهم جدا لفهم النقد الحواري عند باختين.

(٤١) – د. حميد لحميداني، "النقد الروائي والأيديولوجيا"، المركز الثقافي العربي، بيروت – الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٠، ص/٧٤/.

(٤٢) – تودوروف، "نقد النقد"، ترجمة سامي سويدان، مركز الإنماء القومي، بيروت، ط١، ١٩٨٦، ص/٣٢/.

(٤٣) – المصدر السابق، ص/٣٣/

(٤٤) – ديفيد فورتماكس، "نظريات الأدب الماركسية"، في كتاب "النظرية الأدبية الحديثة"، ص٢٩٢.

(٤٥) – باختين، "الكلمة في الرواية"، ترجمة يوسف حلاق، ص/٢٣/. وقد اعتمدت هذا الشاهد وشواهد لاحقة من النسخة العربية لعدم وجودها في النسخة الفرنسية الكاملة لكتاب "جمالية الرواية ونظريتها"

(٤٦) – المصدر السابق.

(٤٧) – جمالية الرواية ونظريتها، ص١٧٤.

(٤٨) – المصدر السابق.

(٤٩) – المصدر السابق.

(٥٠) – المصدر السابق، ص١٨١ – ١٨٢

(٥١) – المصدر السابق، ص ١٨٢

(٥٢) – نقلا عن مطالعة في فكر باختين النقدي – القسم الأول للدكتور زهير الشليبة، مجلة المعرفة، العدد /٢٨١/، دمشق ١٩٨٥، ص/٣٧/.

(٥٣) – جمالية...، ص ٨٣

(٥٤) – المصدر السابق، ص ٩٥

(٥٥) – المصدر السابق، ص ٨٨

(٥٦) – الكلمة في الرواية، ص٢٢

(٥٧) – شعرية...، ص ٥٦ – ٥٧

(٥٨) – المصدر السابق، ص ٦٥

(٥٩) – المصدر السابق، ص ١٢٩

(٦٠) – المصدر السابق.

(٦١) – المصدر السابق، ص ١٢٥

(٦٢) – المصدر السابق، ص ١٢٤ – ١٢٥

(٦٣) – المصدر السابق، ص ١٣٤ – ١٣٥

(٦٤) – المصدر السابق، ص ١٢٦

(٦٥) – المصدر السابق، ص ١٣٤.

(٦٦) – المصدر السابق، ص ١٢٨.

(٦٧) – المصدر السابق، ص ٨٥ – ٨٦.

(٦٨) – النقد الروائي والإيديولوجيا، ص ٣٦.

(٦٩) – تودوروف، " نقد النقد "، ص ٨١.

(٧٠) – شعرية....، ص ٣٢.

(٧١) – المصدر السابق، ص ١٠٨.

(٧٢) – المصدر السابق.

(٧٣) – المصدر السابق، ص٣١.

(٧٤) – المصدر السابق، ص ١٠٢.

(٧٥) – المصدر السابق.

(٧٦) – "مفهومات في بنية النص"، مجموعة من المؤلفين، ترجمة الدكتور وائل بركات، دار معد للطباعة والنشر، دمشق، ١٩٩٦، ص ٩٦.

(٧٧) – شعرية....، ص ١٠٢.

(٧٨) – المصدر السابق، ص ٣٣.

(٧٩) – المصدر السابق، ص ٤١.

(٨٠) – مقدمة جوليا كرستيفا، ص ١٥.

(٨١) – شعرية....، ص ٧٥ – ٧٦.

(٨٢) – المصدر السابق، ص ١٠٤.

(٨٣) – المصدر السابق.

(٨٤) – المصدر السابق، ص ١٠٢ – ١٠٣.

(٨٥) – المصدر السابق، ص ١٠٥.

(٨٦) – باختين، " حول منهجية علم الأدب " مقالة مذكورة، ص ١٠٣.

(٨٧) – المصدر السابق.

(٨٨) – " مطالعة في فكر باختين النقدي "، القسم الثانيص ٦٠. *

* تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق١٦/١٠/١٩٩٧

الحنين إلى الديار في شعر ابن الفارض (دراسة في الرمز الشعري)

د. رشدي علي حسن

كلية الآداب – قسم اللغة العربية

جامعة مؤتة

ملخص

تتناول هذه الدراسة الحنين إلى الديار في شعر ابن الفارض، وتولي الرمز الشعري في هذا الموضوع عناية خاصة؛ لأن ابن الفارض عرف متصوفاً أكثر مما عرف شاعراً، ولم يحظ الرجل بدراسة علمية تتناول ابن الفارض الشاعر، صاحب القدرة الفنية الذي استطاع أن يوحد التكامل والتلاحم الفني بين الشكل والمضمون، وأن يؤلف بينهما، ويجعل من الأشكال التعبيرية الحسية المحدودة في معانيها، دلالة على المعاني الغيبية المطلقة.

ولعل أهمية هذه الدراسة تكمن في محاولة إبراز التوافق الذي قام به الشاعر بين القوالب التعبيرية الرمزية والمضمون الغيبي الذي حدسه في حنينه إلى الديار في شعره.

وتستعين الدراسة بمجموعة من الكتب التراثية التي تناولت ابن الفارض الصوفي أو الشاعر أو تناولت أدب الصوفية، وتستفيد كذلك من بعض الدراسات الحديثة التي تعالج مسائل الرمزية، وأدب التصوف.

المقدمة:

تتناول هذه الدراسة الحنين إلى الديار في شعر ابن الفارض، وتولي الرمز الشعري في هذا الموضوع عناية خاصة؛ لأن ابن الفارض عرف متصوفا أكثر مما عرف شاعرا، ولم يحظ الرجل بدراسة علمية تتناول ابن الفارض الشاعر، صاحب القدرة الفنية الذي استطاع أن يوحد التكامل والتلاحم الفني بين الشكل والمضمون، وأن يؤلف بينهما، ويجعل من الأشكال التعبيرية الحسية المحدودة في معانيها، دلالة على المعاني الغيبية المطلقة.

ولعله من الطريف الإشارة إلى أن الباحثين في التصوف الإسلامي قللوا من أهمية ابن الفارض الشاعر، ورفعوا من قيمته الصوفية، ورأوا أن خلود اسمه وشعره يرجعان إلى نزعته الصوفية.

ولعل أهمية هذه الدراسة تكمن في محاولة إبراز التوافق الذي قام به الشاعر بين القوالب التعبيرية الرمزية والمضمون الغيبي الذي حدسه في حنينه إلى الديار في شعره.

وتستعين الدراسة بمجموعة من الكتب التراثية التي تناولت ابن الفارض الصوفي أو الشاعر أو تناولت أدب الصوفية، منها: اللمع للسراج الطوسي، وكشف السر الغامض للنابلسي، وطبقات الصوفية للسلمي، ووفيات الأعيان لابن خلكان. وتستفيد كذلك من بعض الدراسات الحديثة التي تعالج مسائل الرمزية، وأدب التصوف، مثل: التصوف الإسلامي في الأدب والأخلاق للدكتور زكي مبارك، والتصوف في الشعر العربي للدكتور عبد الحكيم حسان، والرمز الشعري عند الصوفية للدكتور عاطف جودة نصر، وابن الفارض والحب الالهي للدكتور محمد مصطفى حلمي.

الحنين إلى الديار في شعر ابن الفارض:

عمر بن علي بن مرشد الشاعر، المولود سنة ٥٧٦هـ /١١٨٠م والمتوفى في سنة ٦٣٢هـ /١٢٣٤م، الحموي الأصل، المصري المولد والدار والوفاة، المعروف بسلطان العاشقين، والملقب بابن الفارض ـ من أشعر أهل التصوف. نشأ في مصر في بيت علم وورع، واشتغل بفقه الشافعية، وأخذ الحديث عن ابن عساكر، ثم تزهد وتنسك، وحبب إليه مسلك التصوف، وتجرد، وجعل يأوي إلى المسالك المهجورة، وذهب إلى مكة في غير أشهر الحج، فكان يصلي بالحرم، ويكثر من العزلة في واد بعيد عن مكة، وفي تلك الجهات نظم أكثر شعره، ثم عاد إلى مصر بعد خمسة عشر عاماً.

وقد عبر ابن الفارض عن نسبته إلى موطنه مصر، في قوله[1]:

وطني مصر، وفيها وطري ولعيني مشتهاها مشتهاها

ومع ذلك فهو في شعره مرتبط ببلاد الحجاز أكثر من ارتباطه بمصر التي قضى فيها أكثر حياته، فلا تكاد قصيدة من قصائده تخلو من سمعة الاغتراب، والحنين إلى ديار الحجاز ممثلة في شبكة واسعة من الأمكنة والبقاع المقدسة هناك، بل تكاد كل كلمة ينطقها في ديوانه تحمل الحس المأسوي الذي يعانيه الشاعر في غربته، وبعاده، وعزلته، ووحدته.

وإذا كانت أنماط الغربة والحنين بسبب فقدان الوطن عند الشعراء السابقين معزوة في جملتها إلى هجرة أولئك عن أوطانهم الحقيقية، ولمراتع شبابهم وأهلهم، وقد خلفوا وراءهم أعز الذكريات، فإن غربة ابن الفارض لم تكن بسبب النزوح ومفارقة الأوطان، رغم أنه يصر على النزوح، لو بسبب الابتعاد عن الوطن والأهل والأحباب،

---

[1] ابن الفارض: ديوانه، ص١٠٨. ومشتهاها: الأولى مسجد بمصر، والثانية ما تشتهيه العين.

لكن الغريب أنه كان يشعر بالوحشة والغربة وهو في وسط أهله وذويه وفي وطنه ومسقط رأسه[٢].

بين أهليه غريباً نازحاً ... وعلى الأوطان لم يعطفه لي

جامحاً إن سيم صبراً عنكم ... وعليكم جانحاً لم يتأي

وإذا كان الاغتراب في بعض صوره هو الشعور بافتقاد العلاقات ذات المعنى الايجابي المتبادل مع الآخرين، كغربة المتنبي والشريف الرضي، أو افتقاد العلاقة الوقتية بالموطن الأصلي، كشعراء الفتوحات مثلاً، وإحساسهم بالتعاسة بسبب هذا الافتقاد، أو كانت هذه الغربة بسبب (العزلة الاجتماعيةوغياب العلاقات الشخصية الايجابية مع أفراد المجتمع نفسه)[٣] كغربة عنترة مثلاً، فإن ابن الفارض لم يعان شيئاً من مثل هذه الأنماط كلها بل لقد كان ذا مركز مرموق مهاب الجانب بين عشيرته وذويه ومواطنيه عموماً[٤].

مع ذلك ومع تلك الفروق الواضحة الموكولة إلى المسوغات الحضارية والاجتماعية والسياسية لدى أولئك الشعراء، وعدم وجود مثل مسوّغاتهم عند ابن الفارض، فإنه ظلّ يبكي الديار مثلما بكوا ويحن إليها كما حنوا، بل إنه في بعض قصائده كان يحسّ بالغربة ويحن إلى الحجاز وهو بأرض الحجاز، على نحو ما نرى في قوله[٥]:

---

[٢] المصدر السابق: ص٧. واللي: العطف. والجامح: الممتنع. والجانح: المائل. ويتأي: يتوقف.

[٣] راجع: ريتشارد شاخت: الاغتراب، ص٢١٦.

[٤] انظر مركزه ومكانته: ابن خلكان: وفيات الأعيان، ج٣، ص٤٥٤ رقم ٥٠٠؛ وابن العماد: شذرات الذهب، ج٥، ص١٤٩.

[٥] ابن الفارض: ديوان، ص٧. والأظعان: جمع ضعينة، الهودج فوق الناقة. منعماً: متفضلاً. طي الثانية: قبيلة. وذات الشيح: موضع من ديار بني يربوع. والجزع: منعطف الوادي. والحي: البطن من بطون العرب. وحي: أمر من حيا تحية: سلم عليه.

سائقَ الأضعانِ يطوي البيدَ طَـيْ | مُنْعِماً عَرِّجْ علـى كُثْبانِ طَـيْ
وبذاتِ الشيحِ عنّـي عـن مَـررْ | تَ بحي من عُرَيْبِ الجزْعِ حَـيْ
وتلّطفْ وآجْـرِ ذِكْـري عندَهُـمْ | علَّهم أنْ ينظُـرُوا عطْفـاً إلَـيْ
قُلْ تَرَكْتُ الصَّـبَّ فيكـم شَـبحاً | مالَهُ، مِمَّـا يَـراه الشَّـوقَ فَـيْ

وإحساسه بالغربة، وحنينه إلى الديار الحجازية، يظهران في همزيته كما يظهران في يائيته، وإن اختلفت العبارات والأمكنة، يقول[٦]:

يا راكبَ الوجْنـاءِ بُلِّغْـتَ المُنـى | عُجْ بالحِمَى إن جزْتَ بالجَرْعـاءِ
مُتَيَمِّمَـاً تلعـاتِ وادي ضـارِجٍ | مُتَيامِنـاً عـن قاعـةِ الوعْسَـاءِ
وإذا وصلْـتَ أُثَيْـلَ سَـلْعٍ فالنَّقـا | فـالرَّقْمتَيْنِ، فَلَعْلَـعٍ فشَـظاءِ
وكذا عن العلَمَيْـنِ مـن شَـرقِيِه | مِـلْ عـادلاً للحِلَّـةِ الفَيْحـاءِ
واقرِ السّلامَ عُرَيْبَ ذَيَّـاكَ اللِّـوى | من مُغْـرَمٍ دَنِـفٍ كئيـبٍ نـاءِ

[٦] المصدر السابق نفسه، ص٦٦. والوجناء: الناقة الشديدة. والجرعاء: مكان فيه حجارة. ومتيمماً: معتمداً. وتلعات: ما ارتفع من الأرض. ووادي ضارج: ماء ونخل لبني سعد بن زيد بن مناة في بلاد الحجاز. والقاعة: الأرض الملساء. والوعساء: موضع على جادة الحاج، وهي شقائق رمل متنقلة، ولعلها في بلاد الحجاز. وأثيل سلع: شجر جبل بالمدينة.والنقا: موضع. الرقمة: مجتمع الماء في الوادي. ولعلع: اسم موضع. والعلمان: الجبلان. وشرقية: شرق جبل شظاء. والحلة الفيحاء: مكان نزول القوم، وهو مكان بناحية أضاخ من أعمال المدينة المنورة (معجم البلدان). ودنف: من ثقل عليه مرضه وغربته. والنائي: البعيد.

وتتكرر مثل هذه المطالع الباكية في أكثر قصائده، ويتكرر معها شعوره بالوحدة والغربة والفراغ النفسي الذي يحس به، ولكن قد يكون ذلك الشعور حادا في بعض المطالع، وقد يكون أكثر حدة في بعضها الآخر، مثل قوله في الميمية[٧]:

يا سائق الظعن يطوي البيد معتسفا	طي السجل بذات الشيح من إضم
عج بالحمى يا رعاك الله معتمدا	خميلة الضال ذات الرند والخزم
وقف بسلع، وسل بالجزع: هل مطرت	بالرقمتين، أثيلات بمنسجم
ناشدتك الله إن جزت العقيق ضحى	فاقر السلام عليهم غير محتشم
وقل تركت صريعا في دياركم	حيا كميت يعير السقم للسقم

وبكاء الديار والحنين أليها لا يعدله في الشوق إلا بكاؤه على الأحبة الذين ينعمون في تلك الديار ويعمرونها، والذين كانت لهم معهم ذكريات ود ومحبة، لما تقطعت أسبابه بهم، ظل ذلك الانقطاع والهجر يؤرقه ويقض عليه مضجعه، وظلت تلك الذكريات تجذبه إليهم وتلح في الجذب وهو يتمنى خالصا أن يصل حبل الوداد ثانية؛ لتعمر نفسه بهم وبودهم بهجة وسرورا، ولكن هيهات الوصال، حتى الآمال فيه انقطعت[٨]:

أرى البعد لم يخطر سواكم على بالي	وإن قرب الأخطار من جسدي البالي
فيا حبذا الأسقام في جنب طاعتي	أوامر أشواقي وعصيان عذالي
نأيتم فحالي بعدكم ظل عاطلا	وما هو مما ساء بل سركم حالي

[٧] المصدر نفسه، ص٧٧. وراجع باقي المطالع في الحنين إلى الديارفي كل من التائية الصغرى: ص٢١، والحائية: ص٦٩، والذالية: ص١٧ وغيرها. والظعن: الإبل. والبيد: الفلوات. ومعتسفا: سائرا على غير هدى. وذات الشيح وإضم: موضوعان. والرائد: نبات طيب الرائحة. والخزم: شجر تتخذ من لحائه الحبال. وسلع: جبل بالمدينة. والجزع: منعطف الوادي. ومنسجم: مطر. وغير محتشم: غير متهيب.

[٨] المصدر نفسه، ص١٠١. والأوجال: المخاوف.

فيا مهجتي ذوبي على فقــدِ بَـهْجَتي لِتَرحـالِ آمـالي ومَقْـدَمِ أَوْجـالي

وإذا كان الشاعر يرى أن فقدان الأحبة وديارهم فوق طاقته، لا حول له فيه ولا قوة ـ لأنه أمر حتمي[9] أملته ظروف معينة تتصل بالذات الشاعرة ـ فإن عاطفة حب الاتصال مع ذلك كله لا تعرف المنطق أو الحدود. ولا تعترف بالمستحيلات، ولذلك فإن صبره وتجلده يقف عاجزاً عن كبح جماح اندفاع العاطفة الجياشة، وخاصة في مواسم الحج، عندما يتأهب الركب للرحيل ويقعد هو عنه[10]:

ولنـا بالشِّـعب شَــعْبٌ جَلَــدي بَعدَهمْ خَـانَ وصـبري كـاءَ كَـيْ

حلفَـتْ نــارُ جَـوًى حـالَفَني لا خبـتْ دون لقــا ذاك الخُبَـيْ

عيسى حاجي البيتِ حاجي لو أمكَـ ـنَ، أن أضوي إلى رحلـك ضَـيْ

بـل علـى ودّي بجفـن قـدْ دبـي كنـتُ أسـعى راغبـاً عـن قَدَمـي

[9] يقول في اليائية عن حتمية الانفصال:

هجركـم كـان حتمـاً قربـوا منزلي، فـالبعد أسـوأ حـالتي

[10] المصدر نفسه، ص١٤، و ص١٥. وله نماذج أخرى كثيرة في الحنين إلى الأحبة.والشعب: بالكسر: الطريق، وبالفتح: القبيلة. كاء كيئاً: جبن جبناً. والجوى: شدة الوجد من العشق. وحالفني: لازمني الخباء: الخيمة. والعيس: النياق. حاجي البيت: حجاج البيت الحرام. وحاجي الثانية: حاجتي ومرادي. أضوي: انضم. ضي: مفعول مطلق لأضوي.

وحين يتذكر الشاعر من وقت لآخر الأيام التي قضاها في ديار الأحبة قبل أن ينقطع حبل الوداد والاتصال بهم، أيام القرب والأنس، والإحساس بالسعادة، يشتد حنينه، وأنينه، وتلدغه الحسرة على ذلك الماضي البهيج، فيقول[11]:

مذْ غبتمُ عن ناظري لي أنَّة	ملأت نواحي أرضَ مصرَ نَواحاً
وإذا ذَكَرْتُكُمُ أميلُ كأنّني	من طيبِ ذكركُم سُقيتُ الرّاحا
سقيا لأيام مضت مع جيرةٍ	كانت لياليِنا بهم أفراحا
حيثُ الحمى وطني وسُكّان الغَضَا	سكني، وورْدي الماءَ فيه مباحا
وأهيلُهُ أرَبي وظِلُّ نخيلِهِ	طَرَبي ورملةُ واديِه مَرَاحا
واهاً على ذاك الزمانِ وطيبِهِ	أيامَ كنتُ من اللغوبِ مُراحا

ولكن مهما فعل الزمان فعلته، عندما فرقه عن الأحبة والخلان والديار فإن عاطفة الحب والحنين إلى الماضي السعيد، لا تعرف للزمان منطقاً ولا للمكان حدوداً، فهو رغم البعاد واليأس من أن يجتمع شمله بهم ثانية، ورغم أنه يعيش بجسده في مصر. فإنه يعيش بخياله مع أحبته في الشام[12] والحجاز، لأن صورهم وصور الذكريات باقية معششة في قلبه حتى وإن جفوه ولم يعيروه أي اهتمام[13]:

وما برحوا مَعنىً أراهم معي فإنْ	نأوا صورةً في الذِّهنِ قام لهم شكلُ

[11] المصدر نفسه، ٧٠. ومثلها في السينية ص١٠٥، الأبيات: ١١-١٤. والغضا: شجر ذو خشب صلب. ووردي الماء مباحاً: شربي الماء. وأربي: مقصودي. والمراح: موضع الراحة. واللغوب: التعب والإعياء.

[12] كقوله:

(في قرى مصر جسمه والأصحيا (م) ب شآما والقلب في أجياد)

ديوانه، ص٧٥. وأجياد: موضع بمكة.

[13] المصدر نفسه، ص٨٠.

فهم نصبَ عيني ظاهراً حيثما سَروْا وهم في فؤادي باطناً أينما حلُّوا

لهم أبداً مني حنوٌ وإن جَفَوا ولي أبداً ميلٌ إليهم وإنْ ملُّوا

ومع اجتماع كل ألوان الصد على الشاعر: كالهجر من الديار والصد من الأحبة، واليأس والقنوط من عودة أيام الربيع، فإن معاناته تزداد شدة وغربته تزداد حدة، فينفث عذابه ومحنه تأوهات وزفرات حارة ملؤها الحيرة والقلق[١٤]:

قلْ تَركتَ الصَّبَّ فيكم شبحاً ماله ممّا براه الشوقُ فَيْ

صار وصفُ الضرِّ ذاتيّا له عن عناءٍ والكلامُ الحيِّ لَيْ

كهلال الشك لولا أنه أنَّ،عيني، عينَهُ لَمْ تتأيْ

في هواكمْ رمضانَ عمرُهُ ينقضي ما بينَ إحياءٍ وطَيْ

حائراً في ما إليه أمرُهُ حائرٌ، والمرءُ في المحنةِ عيْ

يا أهيلَ الودِّ أنى تُنكِرو ني كهلاً، بعد عرفاني فُتَيْ

ورغم أن أمله في العودة يكاد يكون مقطوعاً، إلا أنه يتساءل من حين لآخر تساؤل اليائس عن رجوع أيام التداني والوصل، وأيام الربيع والعيش الهنيء، ومما جاء في ذلك قوله في الدالية[١٥]:

يا أخلاّيَ هل يعود التّداني منكُمُ، بالحمى، بعودِ رُقادي؟

أه لو يسمحُ الزمانُ بعودٍ فعسى أنْ تعودَ لي أعيادي

---

[١٤] المصدر نفسه، ص٧، و ص٨،. والصب: المشتاق. وبراه: أضعفه. الفي (مخففة الهمز من الفيء): ما كان شمساً فنسخه الظل. والكلام الحي: الواضح. واللي: الخفي. أي: كلامه الواضح صار خفياً لما نزل به من ضر. وهلال الشك: الذي لم تثبت رؤيته. أن: من الأنين. عيني: باصرتي. لم تتأي: لم تقصد. أي: يقضي أيامه في حبهم كمن يقضي رمضان في السهر والصوم.

[١٥] المصدر نفسه، ص٧٥، وص٧٦ (البيتان ١٧ و ٣٤).

وقوله في اليائية[١٦]:

أيّ ليالي الوصلِ هـل مـن عـودةٍ	ومـن التَّعليـل قـولُ الصـب أيْ
وبـأي الطُّـرقِ أرجـو رجْعـها؟	ربمـا أقضـي ومـا أدري بـأيْ
ذهـب العمـر ضياعـاً وانقضَـى	بـاطلاً إذ لـم أفـزْ منكـم بشـيْ

وقوله في اللامية[١٧]:

تُرى مقلتي يوماً تَـرَى مَـنْ أحبُّـهمْ	ويعتبنـي دهـري ويجتمـعُ الشّـملُ

وكذلك قوله في الهمزية[١٨]:

يا ساكني البطحاءِ هـل مـن عَـوْدَةٍ	أحيـا بـها يـا سـاكني البطحـاءِ؟
واحسرتي ضاع الزّمـان ولـم أفـزْ	منكُـمْ أهيـلَ مودّتـي بلِقـاءِ
هيهاتَ، خاب السَّعيُ وانفصمت عُـرى	حبلِ المُنـى وانحـلَّ عقـدُ رجـائي

ولريح الصبا المعطرة بأعشاب الحجاز، ولأرج النسيم المنبعث من نجد، نكهة خاصة، ووقع متميز، في نفس ابن الفارض، فهي دواؤه الذي يشفيه من علته تـارة، وهـي الخمرة التي تسكره دون سواها من ألوان الخمور تارة أخرى، وهي ذلك السر الخفـي الذي يبتنسم فيه أحاديث أهل مودته، وهي البشام السحري الذي يبعث فيه الحياة بعـد الموت في أحيان كثيرة[١٩]:

---

[١٦] المصدر نفسه، ص١٦.

[١٧] المصدر نفسه، ص٨٠.

[١٨] المصدر نفسه، ص٦٦، وص٦٧، وص٦٨.

[١٩] المصدر نفسه، ص٢١. والصبا: الريح الشرقية. وصبا يصبو: مال وحن. والشذا: الرائحة الذكيـة. وسرت: سارت في الليل. غدية: تصغير غدوة: سحراً. والعذيب: اسم ماء. ومهينمة: مصوتـه صوتـاً خفياً. ولدن: لين. وبها مرض: أي لطيفة دقيقة.

نعمْ بالصَّبا قلبي صبا لأحبَّتي فيا حبَّذا ذاك الشذا حين هبَّتِ
سرتْ فأسرَتْ للفؤادِ غُديَّةً أحاديثَ جيران العُذيب فسرَّتِ
مهينمةً بالرَّوض لدنٌ رداؤها بها مرضٌ من شأنه بُرءُ علَّتي
لها بأعيشَابِ الحجاز تحرُّشٌ به لا بخمرٍ دون صحبي سكْرتي
تذكِّرني العهدَ القديمَ لأنَّها حديثةُ عهدٍ من أهيلِ مودَّتي

مثل ذلك قوله في الهمزية أيضاً[٢٠]:

أرجُ النسيم سرى من الزَّوراء سَحراً فأحيا ميّتَ الأحياء
أهدى لنا أرواحَ نجدٍ عرفُه فالجوُّ منه معنبَرُ الأرجاء
وروى أحاديثَ الأحبّةِ مُسنِداً عنْ إذخرٍ بأذاخرٍ وسخاءِ
فسكرتُ من ريّا حواشي بُرْدِه وسرَتْ حُمَيّا البرءِ في أدْوائي

ولعل من هذه النماذج المختارة من حجازيات ابن الفارض ما يكفي لعقد موازنة بينه وبين الشعراء السابقين في معاني الغربة والحنين إلى الديار والأحبة والخلان، ومثل ذلك من المعاني التي طرقوها جميعاً. ويتبين أن ابن الفارض لم يأت بشيء جديد يخالف مخالفة كبيرة، ما جاء به أولئك في حجازياتهم، سواء أكان ذلك في المعاني، من حيث تصوير العواطف المشبوبة، وإبراز روابط المحبة والتشبث بتلك الديار، وتصوير الإحساس بالغربة والفقد والضياع، أم كان ذلك من حيث الشكل الفني الذي عبروا به عن تلك التجربة.

---

[٢٠] المصدر نفسه، ص٦٦. والأرج: شدة رائحةالطيب. والزوراء: أراد موضعا بالمدينة قرب المسجد. ومسندا: من أسند الحديث إلى فلان: رفعه أليه. والإذخر: حشيش طيب الرائحة. وأذاخر: موضع قرب مكة. وسخاء: نبت شائك.

ولكن الحقيقة غير ذلك تماماً، لفروق جوهرية تفرق بين تجربة أولئك الشعراء، وتجربة ابن الفارض الشاعر الصوفي، رغم ما يظهر من اتفاق ظاهري في مضمون التجربتين وشكلهما معاً.

إن أهم فرق جوهري بين شعر الحنين إلى الديار في شعر الشعراء السابقين وشعر ابن الفارض المماثل في الظاهر، يكمن في "نوع الغربة والحنين" وفي نوع "الديار" وفي مدعاة ذلك عند ابن الفارض، وعند غيره من السابقين؛ فإذا كانت غربة أولئك تزول بزوال المسببات الظرفية، عندما يحقق الغريب منهم سعادته وطمأنينته، واستقراره بعوده إلى وطنه، وباجتماعه بأهله وخلانه، فإن حنين ابن الفارض لا دواء له، إذ ظل يلازمه في استقراره وترحاله إلى أن قضى نحبه، سواء أقام بالحجاز أو خارجه.

إذن، ارتباط ابن الفارض بالديار الحجازية، وحنينه إليها، ليس له معنى وهو ـ مصري الدار والمولد ـ إذا لم يكن ذلك الارتباط وتلك الديار والغربة مجرد رمز إلى عالم الروحانية والقداسة؛ لارتباطه في ذهنه بالطهر، والأسرار العرفانية، مثله في ذلك مثل غيره من الشعراء المتصوفة[21].

ولهذا، فإن معاني حجازيات ابن الفارض، ليست من قبيل المعاني الواقعية، وإنما هي رمز لعالم المثل، استخدم الشاعر القوالب الفنية الجاهزة للتعبير عن مقاماته وأحواله[22]، لتشابه الغربتين في المظهر واختلافهما في الجوهر: "الغربة الصغرى" عن

[21] "كانت ديارهم التي يحنون إليها دائما دياراً حجازية". انظر: د. أسعد أحمد علي ـ فن المنتجب العاني وعرفانه، ص١٦٢. ود. علي صافي حسين: الأدب الصوفي في مصر في القرن السابع الهجري، ص٢١٨ وما بعدها.

[22] المقامات: مصطلح صوفي، يعني مجموعة م المراتب التي يحوزها السالك طريق الصوفية، كالتوكل، والرضا، والاخلاص، والزهد، وغيرها، مما تعارف عليها الصوفية، وكلما حقق المتصوف مقاماً من تلك المقامات التي رسموها لأنفسهم حقق حالاً من الأحوال المرتبطة بذلك المقام، وقد قال السراج عن المقام:"معناه مقام العبد بين يدي الله عز وجل، فيما يقام فيه من العبادات والمجاهدات والرياضيات، والانقطاع إلى الله عز وجل". انظر: السراج الطوسي: اللمع، ص٦٥.

لتشابه الغربتين في المظهر واختلافهما في الجوهر: "الغربة الصغرى" عن الديار والأهل الحقيقيين في عالم الملك والمشاهدة، و"الغربة الكبرى" التي يحس الصوفي إزاءها بأنه منفي في هذا الوجود.

رمز الحنين إلى الديار في شعر ابن الفارض:

أ ــ دلائل الرمزية:

إن الدراسة الوصفية والتصنيفية، لشعر ابن الفارض، بينت أنه لا يخرج في شعره عن ثلاثة موضوعات أساسية ــ إذا استثنيت منها أشعار الألغاز والدوبيت ــ هي: الحجازيات في الحنين إلى الأوطان والأحباب، وشعر الغزل، وشعر الخمر.

ومما لا شك فيه، أن ابن الفارض كان ينهج في هذه الموضوعات كلها، النهج الرمزي الموضوعي، لعدة أمور: منها نزعة الشاعر الصوفية، وبعده عن الغزل بمعناه الشاسع، ومنها تأكيدات القدماء[٢٣] والمحدثين[٢٤] رمزية شعره، ومنها اشتراكه مع معظم الصوفية في القرن السابع الهجري في هذا الموضوع، الذي صار إلى جانب الموضوعين الآخرين يلبي نزعة صوفية معينة، تلبية رمزية، ومنها كذلك ما سبقت الإشارة غليه من اختلاف غربة هذا الشاعر عن غربة غيره من الشعراء غير الصوفيين.

والأحوال: مصطلح صوفي، يعني مجموعة الخواطر والحقائق والواردات التي تحل بالقلوب والمحبة لله، وهي بخلاف المقامات، وهبية لا كسبية، ولا تدوم، والمقامات والأحوال المتلازمة، أي لكل مقام يقطعه الصوفي أحواله. انظر تفصيل ذلك في: السراج الطوسي: اللمع: ص٦٦. والرسالة القشيرية في باب الأحوال، وفي باب المقامات. الجزء الأول، ص٢٠٤، وص٢٠٦.

[٢٣] منهم ابن العماد الحنبلي: شذرات الذهب، ج٥، ص١٥١.

[٢٤] منهم عاطف جودة نصر: الرمز الشعري عند الصوفية في أكثر من موضع.

ولكنه من الخطأ، محاولة البحث عن القرائن اللفظية في شعر ابن الفارض التي تصرف الفهم من المعنى الظاهري إلى المعنى المجازي الباطني، لأنها غائبة في اغلب الأحيان، ولأن الرمزية في الحجازيات ليست أسلوبية، ولكنها موضوعية بعيدة في مراميها ومقاصدها، التي يرومها الشاعر.

ولذلك فإن اكبر مشكلة تقف في وجه الدارس للقصيدة الصوفية تكمن في محاولة التوفيق بين المضمون الظاهري الذي لا يقصده الشاعر، والمضمون الباطني الذي يريد تصويره، أو بين ما يعتور الذات العارفة من شعور وأذواق، والإعراب عنها، وصياغتها صياغة فنية؛ لأن الشاعر الصوفي تناول القالب الفني لشعر الحنين إلى الديار، وصب فيه تجربته الصوفية، او بعبارة أخرى، رمز بذلك كله إلى جانب من جوانب تجربته الصوفية.

ومن أهم الدراسات الحديثة التي حاولت أن تميز بين القصيدة الصوفية والقصيدة غير الصوفية، دراسة جودة عاطف نصر "الرمز الشعري عند الصوفية إذ لم تذهب إلى أكثر من القول: "إنّ الصوفي كانوا يهيبون[٢٥] في أشعارهم بأنماط تعبيرية ثابتة، وأساليب موروثة، وصور تقليدية شائعة متداولة، إلا أنهم في إلمامهم بالثابت الموروث، والمتداول الشائع، كانوا يشربون طابع الرمز والتلويح على ما يتطلبه الموقف والسياق الغنوصي[٢٦] للتجربة الصوفي من مقتضيات"[٢٧].

---

[٢٥] بمعنى يعظمون أنماطاً معينة من الأساليب والقوالب الموروثة.

[٢٦] أي العرفاني. والعرفان: gnose هو العلم بأسرار الغيب، وهو علم أرقى من العلم الذي يحصل لعامة المؤمنين أو لأهل الظاهر. (انظر: د. جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ج٢، ص٧٢).

[٢٧] د. عاطف جودة نصر: الرمز الشعري عند الصوفية، ص٣٠٢.

وبذلك فإن القالب أو الشكل الفني لمعاني أو لموضوع الحنين إلى الديار يصبح لدى الشاعر الصوفي مزدوجاً في دلالته، دلالة ظاهرية وفق المنظور الخارجي للقصيدة، ودلالة باطنية مغلقة، وهي المطلوبة أو هي التي يعنيها الشعر الصوفي[٢٨].

بل إن الصوفية أنفسهم ربما لا يتساوون في فهم المعنى الرمزي للقصيدة الواحدة أو البيت فهما دقيقاً "لأن التصوف قائم في نفس صاحبه على تجربة شخصية فردية"[٢٩]، فقد يتأثر صوفي لبيت، ما لا يتأثر له صوفي آخر بالقدر نفسه؛ لأن درجات الاستعداد، والمراتب العرفانية، لديهم تختلف من صوفي ـ قطع أشواطاً في القرب من هدفه ـ لصوفي آخر لم يزل في بداية الطريق أو منتصفه.

ومسألة تفسير حجازيات ابن الفارض، ومحاولة كشف رمزيتها موكولة إلى كشف العلاقة التي تربط بين الشاعر والديار التي يحن إليها من جهة، وإلى وضع الإنتاج الأدبي في إطار العرفانية الصوفية، والفلسفة اللاهوتية التي نهل منها الصوفية من جهة أخرى؛ لأن "التصوف في مصر في أثناء القرن السابع الهجري كان أكثر تفاعلاً مع النظريات الفلسفية والآراء الدينية ذات الصبغة الفكرية والتيارات العقيدية"[٣٠] وهي الفترة التي وجد فيها ابن الفارض مع بقية الصوفية الكبار.

وإن نوعية التفكير، لا الصياغة الفنية، هي التي أضفت على حجازيات ابن الفارض ونجدياته صبغة الرمزية[٣١]، وأعطت بالتالي للغة المستعملة أبعاداً أخرى غير الأبعاد

---

[٢٨] راجع د. رجاء عيد: دراسة في لغة الشعر ص١١٩.

[٢٩] فيليب حتي: الاسلام منهج حياة، تعريب عمر فروخ، ص١٢١.

[٣٠] د. علي صافي حسين: الأدب الصوفي في مصر (ابن الصباغ القوفي شيخ المتصوفة) ص٢٠٠ وص٣٠٦. وانظر: تأثر التصوف بالفلسفة والعقائد غير الإسلامية: فيليب حتي: الإسلام منهج حياة، ص١٢٨ وما بعدها. ود. إبراهيم هلال: التصوف الإسلامي بين الدين والفلسفة (معظم فصول الكتاب).

[٣١] د. عبد الحكيم حسان: التصوف في الشعر العربي، يعتبر أن الموضوع هو الذي يتحكم في اختيار ألوان الرمز، ص٣١٨.

المتعارف عليها في اللغة، ولذا فإن ألفاظاً يرددها الشاعر في حجازياته مثل "الغربة"، و"الأوطان"، و"النزوح"، و"الهجر"، و"الوصال" وغيرها من الألفاظ، تحمل دلالات أخرى عرفانية، هي غير الدلالات الوضعية المتعارف عليها في اللغة العامة.

فإذا كانت حجازيات الشعراء السابقين، تصور الغربة المكانية، فإن حجازيات ابن الفارض تصور الغربة النفسية اللاذعة، فهناك غربة بسيطة، وهناك غربة بعيدة الأغوار، غربة مفلسفة عميقة عمق التجربة الصوفية، غربة عن العالم تستنبط الذات وتسبر أغوار الوجود بحثاً عن الموطن الأصلي لهذه النفس الحائرة"[٣٢].

وإذا كانت نماذج شعر الحنين إلى الوطن في شعر الشعراء السابقين تصوّر الوطن المكاني الذي ولد فيه الشاعر، وترعرع بين أهله وذويه، فإنّ الوطن بالنسبة لابن الفارض (ذي التفكير الباطني) هو وطن آخر في عالم الأقدس، حيث كانت هذه النفس آمنة مطمئنة، وبالتالي فإن فكرة الهجرة، أو النزوح التي يشتكي منها ابن الفارض ليست هجرة أو نزوحاً من مكان لآخر على وجه الأرض، وإنما نزوح هذه النفس في عالم (النفس الكلية) وارتباطها بالبدن البشري، الذي سجنت فيه. وتدنست بمادياته، فانتفت علاقتها بالأصل الذي هبطت منه، واضمحلت، وبالتالي فإن حنين الشاعر (النفس) ليس حنيناً إلى وطن مكاني بعينه، ولكنه حنين إلى الأصل، وطلب للرحلة بحثاً عن نقطة البداية.

وابن الفارض ليس أول من سبق إلى هذا التفكير، واستخدم هذا التعبير الرمزي، مضيفاً بذلك أبعاداً أخرى لألفاظ وقوالب لم تكن تتجاوز المعنى الاصطلاحي لها، فعينية ابن سينا مشهورة في هذا الميدان، مشهورة بمضمونها الفلسفي، وبرمزيتها

[٣٢] د. عبد المنعم خفاجي: الأدب في التراث الصوفي، وينظر الفصل الخاص بعناية الشعر الصوفي بالنفس، ص١٧٦.

الموضوعية، وأن ليس هناك من شيء جعل منها قصيدة رمزية غير الفكرة التي طرقتها، والتي أعطت بدورها للألفاظ، وللموضوع كله أبعاداً أخرى إيحائية.

فإن ابن سينا يحكي في قصيدته قصة النفس[٣٣] من بدء هبوطها، وحلولها في البدن، بعد أن كانت في عالم الملكوت، ويرمز للنفس "بالورقاء" أي حمامة تهبط مكرهة متمنعة من المحل الأرفع في نقاب شفاف، وغلالة لطيفة، تخفى على البصر دون البصيرة، ثم تصل إلى أبداننا الثقيلة المظلمة، وتدخلها على مضض، غاضبة مكرهة، ولكنها لا تلبث بعد أن تستقر في الأبدان أن تنسى عهودها التي مكثتها في العالم المثالي، فتألف الحياة في العالم الأسفل الذي هبطت إليه، ولكن الحنين إلى العالم المثالي سرعان ما يراودها، فتود العودة من حيث هبطت.

ولكنّ الشّرك الكثيف الذي وقعت فيه مكبّلة يعوقها عن تحقيق رغباتها؛ فتظل سجينة البدن، وتتدنس بمباذل العالم الأسفل، وتبتعد عن تحصيل الكمالات، وتظل كذلك، إلى أن يحين وقت خلاصها من سجن البدن، فتطرب لذلك، وقد كشف الغطاء عنها، فترى ماليس يدرك بالعيون أو يخطر على بال.

وقد عدت هذه القصيدة من أجل قصائد ابن سينا، وأشرفها في نظر القدماء لرمزيتها ولفكرتها، ومنها قوله[٣٤]:

هبطت إليك من المحلِّ الأرفع	ورقاءُ ذاتُ تعزز وتمنع
محجوبةٌ من كل مقلة عارفٍ	وهي التي سفرت ولم تتبرقع
وصلتْ على كره إليك وربّما	كرهت فراقكِ وهي ذاتُ تفجع

[٣٣] راجع في تفسير العينية: د. عبد الرحمن مرحبا: من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، ص٥٣٩؛ ود. محمود قاسم: في النفس والعقل لفلاسفة الإسلام والإغريق، ص٨٧. ويرى أن العينية خلاصة أفكار ابن سينا في النفس.

[٣٤] ابن أبي صعبية: عيون الأنباء في طبقات الأطباء، ج٣، ص١٥.

أنفتْ ومــا أنِسَـتْ فلمـا واصلـتْ ألفــت مجــاورةَ الخــرابِ البلقـــعِ

إلى أن يقول:

تبكــي إذا ذكــرت ديــاراً بــالحمى بمدامعــها تحمــي ولمّــا تقطـــعِ

وتظلُّ ســاجعةً علــى الدمَــنِ التــي درســتْ بتكــرارِ الرِّيــاحِ الأربـــعِ

إذ عاقها الشّــركُ الكثيــف وصدُّهــا قفصٌ عـــن الأوج الفســيح الأريَــعِ

حتى إذا قربَ المسيرُ إلـــى الحمــى ودنا الرحيلُ إلــى الفضــاءِ الأوســعِ

سجعتْ وقد كُشف الغطاءُ فـــأبصرتْ مــا ليــس يُــدركُ بــالعيونِ الــهُجَّعِ

والحق إن ما تحدث عنه ابن سينا في قصيدة واحدة، مفصلا كل الأطوار والمراحـــل التي مرّت بها النفس منذ هبوطها من العالم الأعلى ثم استقرارها في العالم الأسفل، ثم حنينها الذي يراودها من حين لآخر إلى أوطانها الأصلية، إلى أن تظفر بمـــا ترغـــب فيه، وقد انكشف لها الغطاء، قد تحدث عنه ابن الفارض في ديوانــــه، حديثـــاً عاشـــه بنفسه.

ولا بدَّ من الإشارة إلى أن بيتاً واحداً من عينيّة ابن سينا مثل قوله:

تبكــي إذا ذكــرت ديــاراً بــالحمى بمدامـــع تــــهمي ولمــــا تقطَـــعِ

ويمكن أن ينوب عما قاله ابن الفارض في حجازياته كلها التي يحن فيها إلى الأوطان الأصلية.

وليس ذلك بمعجزة في التعبير البلاغي الموجز عند ابن سينا وقصــــوره عنـــد ابـــن الفارض، ولكن في ذلك فروقاً جوهرية بين الرجلين: فابن سينا فنان عقلي، تحدث عن الفكرة ملخصة ولم يعش الفكرة، بينما ابن الفارض صوفي باطني ذائق، عاش الفكـــرة وحاول أن يصوّرها في الوقت نفسه؛ إذ كلما طالت معاناته طالت معــــها تصـــاويره،

ومعنى ذلك أن ابن الفارض كان يمثل "حمامة" ابن سينا في المعاناة والمعايشة، ولم يكن ابن سينا إلا متفرجاً، وراوياً لتلك التجربة التي لم يعشها كما عاشها ابن الفارض.

ثم لابد من الإشارة إلى أنّ الأطوار التي تحدث عنها ابن سينا في القرن الرابع الهجري، في العينية، قد أصبحت عند كثير من متأخري الصوفية من المسلّمات، فالفكرة بأطوارها في "العينية"، أصبحت "مذهب الحكماء الآلهيين والعلماء الربانيين، ووافاهم في ذلك جماعة من أرباب الرياضة وأصحاب المكاشفة، فإنهم شاهدوا جواهر أنفسهم عند انسلاخهم من أبدانهم واتصالهم بالأنوار الإلهية"[٣٥].

ولذلك فالعبرة عند ابن الفارض لم تكن في تبني تلك المسلمات أو في الاعتراف بها فحسب، وإنما العبرة عنده في تحقيقها، وفي معايشتها عن قرب معايشة حقيقية، فلا يكون عندئذ كمن يتحدث عن "حمامة" ابن سينا الرمزية، ولكن يكون هو ذاته من يمثلها، فالنفس عند ابن الفارض "محجوبة بحسها عن الحقيقة العلية، وأن حجابيتها هذه أشبه ما تكون بالصدأ الذي يتراكم على صفحة المرآة، ولكن نفي الحس عن النفس يؤدي بها إلى إدراك الحقيقة... والاتصال بالحق"[٣٦].

وقد تحدث ابن الفارض عن ذلك مراراً في التائية الكبرى، لا بوصفه راوياً ومقرراً لحدث عاشه غيره، ولكن بوصفه صاحب تجربة عاشها بنفسه، يقول[٣٧]:

وأستارُ لَبْسِ الحسِّ لما كشفتُها	وكانتْ لها أسرارُ حكمي أرخَتِ
رفعتُ حجاب النَّفسِ عنها بكشفيَ النـ	ـقاب فكانت عن سُؤالي مجيبتي
وكنت جلا مرآة ذاتي من صدا	صفاتي، ومنّي أحدقَتْ بأشعّةِ

---

[٣٥] د. محمود قاسم: في النفس والعقل لفلاسفة الإسلام والإغريق، ص٨٦.

[٣٦] د. محمد مصطفى حلمي: ابن الفارض والحب الآلهي، ص٢٥٨. والمراد بالحس: هو تلوث النفس بمادة البدن وميلها للحياة في العالم الدنيوي الذي هبطت إليه.

[٣٧] ابن الفارض: الديوان، ص٥٣. وجلا: مسهل جلاء: صقل. وأحدقت: أحيطت.

وعن شرك وصف الحس كلي منزه وفي، وقد وحدت ذاتي، نزهتي

وقوله أيضاً في التائية الكبرى[٣٨]:

وما ذاك إلا أن نفسي تذكرت حقيقتها من نفسها حين أوحت

فحنت لتجريد الخطاب ببرزخ التـ ـتراب وكل آخذ بأزمتي

وإذا كانت التائية الكبرى، وغيرها من القصائد الغزلية الأخرى تمثل مرحلة أكثر نضجاً في تجربة ابن الفارض الصوفية والفنية، فإن حجازياته ونجدياته تبقى المرشحة الأولى ضمن موضوعاته الشعرية التي تمثل مرحلة الحنين إلى الأصل وترمز إليه، قبل (معراجه القدسي) في التائية الكبرى والتي انكشف له فيها غطاء اللبس عن نفسه، كما انكشف غطاء قفص "الحمامة" الرمزي عند ابن سينا في العينية.

فالشاعر يبكي ويحن إلى وطن محدود يتمثل في الديار الحجازية، ويقصد به وطنا آخر ليس محدوداً، إنه ينطلق من النهائي ويرمز إلى اللانهائي، أو قل إنه ينطلق من المعقول المدرك للدلالة على اللامعقول المحدس، وليس ذلك الوطن المحدود الذي يكافئ لدى ابن الفارض الوطن اللامحدود إلا تلك البقاع المقدسة في الجزيرة العربية وبعض المناطق القليلة المتاخمة للجزيرة باعتبارها كانت مركزاً لقطب من أقطاب الصوفية الكبار كبغداد مثلاً.

ولا بد من الإشارة إلى أن اختيار ابن الفارض ومعه معظم متصوفة القرن السابع الهجري[٣٩] لرمز الحجازيات، لا يعني بالنسبة إليهم أنهم فعلاً يحنون إلى تلك البلاد

[٣٨] المصدر السابق، ص٤٨. وحنت: صبت ومالت. والبرزخ: أراد به ما بين الدنيا والآخرة من وقت الموت إلى البعث، فمن مات فقد دخل البرزخ. والأزمة: جمع زمام: الرسن.

[٣٩] انظر: د. علي صافي حسين: الأدب الصوفي في مصر في القرن السابع الهجري مع بعض النماذج في الحنين إلى الحجاز.

حنين الغريب النازح نزوحاً فعلياً على وجه هذه الأرض من الحجاز إلى مصر أو إلى المغرب أو إلى المشرق كما ذهب إليه أحد الباحثين، عندما حاول تفسير ذلك تفسيراً ظاهرياً، فربط عوامل الحنين إلى بلاد الحجاز بأواصر طبيعية، مباشرة وغير مباشرة، وكلها واقعية، وكأنه يتحدث عن شعراء عاديين ارتبطوا بالحجاز بروابط معينة ذكرها الباحث[٤٠].

ولكنهم ــ كما يبدو ــ ما اختاروا هذا الغرض إلاّ لأنه أصبح شكلاً جاهزاً يتميز بنضج العاطفة المشبوبة الصادقة، ويتضمن من المشاعر الحارّة ما يتناسب ورغبات الصوفي في الحنين والتوق إلى الوصال والرجوع إلى الأصل، ولأنه يعدّ القالب الوحيد من بين الموضوعات الشعرية العربية كلها الذي يجسد جزءاً من التجربة الصوفية، وبعضاً من نوازع المتصوفة، لتشابه الفكرتين في النزوح: الواقعية لدى الشعراء العاديين، والغيبية لدى المتصوفة في كل المعاني.

ب ــ رمزية النزوح من الوطن والحنين إليه:

لعل أول مَعْلَم من المعالم البارزةالتي يشترك فيها ابن الفارض مع غيره من المتصوفة في شعر الحنين إلى الحجاز، هو تركيزه على فكرة هبوط النفس بأمر من الحق تعالى إلى الهيكل الجسدي من العالم الأعلى إلى العالم الأسفل على معنى الابتلاء لها إمّا لتحصيل الكمالات الموصلة إلى محبة الله، وإما لتحصيل الأخلاق الفاسدة، فتزداد بُعْداً من الخالق، وتزداد حنيناً وشوقاً إلى القُرب، والرجوع إلى أصلها، هذه الفكرة هي التي تمثل بؤرة التفكير والانشغال الصوفي، ومدار شعرهم في الحنين، والتوق إلى العودة، وحبّ الاتصال من جديد، بشرط تصفية النفوس الجزئية المنفوخة في الهياكل

---

[٤٠] راجع ذلك التفسير الظاهري عند: د. علي صافي حسين في المرجع السابق، ص٢٦٠، حيث ربط عوامل الحنين إلى الحجاز عند المتصوف ابن دقيق العيد إلى (حبه لمشاهدة هاتيك البلاد) و (إلى كون الشاعر من قبيلة عربية مضرية) ص٢٦٠ وما بعدها.

البدنية، ممل علق بها من الأخلاق الرديئة والشهوات الطبيعيّة المبعــدة مــن تحقيــق رغباتهم[٤١].

وأكثر مدار حجازيات ابن الفارض التي ذكرت منها نماذج سابقة تدور حــــول هــذا الموضوع أو هذه الفكرة التي شغلت معظم المتصوّفة العمليين، ومما رمز بـــه ابــن الفارض إلى ذلك قوله[٤٢]:

من قبلِ مــا فَــرَقَ الفريــقُ عمــارةً ... كنــا ففرّقنــــا النّــوى أفْخـــاذا

أفــرِدْتُ عنــهُم بالشــآمِ بُعَيْـــدَ ذا ... ك الالتئـــامِ وخيّمــوا بغْـــداذا

جَمَعَ الهمومَ البعـــدُ عنــدي بعــد أنْ ... كــانت بقربــــي منـــهُمُ أفْــذاذا

عزّ العـــزاءُ وجــدَّ وجــدي بــالألىَ ... صَرَمــوا فكــانوا بــالصّريم مَــلاذا

مشيراً بذلك كله إلى ما كانت تنعم به نفسه من القرب والأنس، وقت الالتئام بمصدرها الأول، هي وغيرها من نفوس العارفين المحققين ولكن ذلك الالتئام وذلــك التواصــل الذي لم يدم، فقد تفرقوا بواسطة النفخ الحقاني، وخرجوا إلى عالم الغفلة، والأغيـــار، والفردانية، بعد أن كانوا في عالم القدس الأعلى[٤٣].

وعن حنين النفس إلى القدس الأعلى، حيث كانت حالة في النفس الكلية يرمـــز ابــن الفارض بقوله:

أيْ ليالي الوصل هـــل مــن عــودةٍ ... ومــن التَّعليــلِ قــولُ الصّــبِّ أيْ

---

[٤١] راجع ابن الدباغ: مشارق أنوار القلوب، ص٦ وص١٨، حيث يتحدث عن فكرة هبوط النفس، ويمثــل لها بشعر الحنين إلى المنازل التي تهواها النفس.

[٤٢] ابن الفارض: الديوان، ص١٨ وص١٩. وفرق: فصل، الفريق: الطائفة الكثيرة من الناس. العمـــارة: دون القبيلة. والأفخاذ: ج فخذ: حي الرجل إذا كان من أقرب عشيرته.والأفذاذ: الأفراد.

[٤٣] ينظر: النابلسي: كشف السر الغامض من شرح ديوان ابن الفارض، ج١، ص١٢٧. (مخطوط).

وبأيِّ الطُّرقِ أرجو رجعَها ربّما أقضي وما أدري بأيْ

وهو التفسير الذي اهتدى إليه عبد الغني النابلسي، وهو شاعر صوفي متأخر (ت١١٣٤هـ) خبير بأذواق المتصوفة، ورموز أشعارهم، فسر البيتين السابقين بقوله:

"ليالي الوصل: كناية عن عالم الروح الأمري، فكونها ليالي لأنها من عالم الكون، فهي أول مخلوق ظهر عن أمر الله تعالى القديم، وكونها ليالي الوصل، فإن السالك، إذا صفا عن أكدار الطبيعة وأحكامها يصير روحانياً، فيتصل بأمر الله تعالى، وقوله: هل من عودة: فإن الله تعالى خلق الأرواح قبل الأجسام (بألفي عام)، ثم سوّى الله تعالى الجسم من العناصر والطبائع، فنفخ فيه من روحه فاختفى على هذا السّالك حقيقة ما هنالك، فطلب العودة إلى ما كان...))[44].

ومهما يكن في شرح النابلسي السّابق من تمحّل في بعض التفاصيل التي لا يعلم صحتها من خطئها إلا الله، إلاّ أنه مع ذلك، قد حاول التوفيق بين المعنى الإجمالي للقطعة الشعرية، وبين الفكرة المتصوّفة العمليين، الذين حاولوا جاهدين أن يرجعوا بأنفسهم إلى ما كانت عليه قبل الهبوط، وقبل النفخ إلى العالم الأسفل للإبتلاء والامتحان.

ولم ابن الفارض وحده ممن أفاض في الحديث المرموز عن فراق النفوس عن أصلها الذي هبطت منه، وفاضت عنه، ولكن نجد معظم المتصوّفة الشعراء يصوّرون تلك الفكرة، ويمارسون شتى ألوان الرياضات النفسية والمجاهدات البدنية، في محاولة منهم لتطهير نفوسهم، لتكون أهلاً للاتصال بأصلها ومبدعها[45].

---

[44] ابن الفارض: الديوان، ص١٦. والنابلسي: كشف السر الغامض، ج١، ص١٠٤. ود. زكي مبارك: التصوف الإسلامي في الأدب والأخلاق، ج١، ص٢١١.

[45] من هؤلاء الشعراء المتصوفة: الجيلي، وابن الخيمي، وابن عربي، وابن الصباغ القوصي. ولمعرفة أخبارهم وأشعارهم ينظر المراجع الواردة في الحاشية السابقة رقم٤٤. وابن عربي: ترجمان الأشواق.

وابن الفارض يعتقد ـ مثله في ذلك مثل هؤلاء المتصوفة ـ بإمكان اتصال النفس البشرية بالملأ الأعلى، وذلك بالمجاهدات، وتصفية السرائر مما علق بها في عالم الملك والمشاهدة، ولذلك فقد تشابهت أشعارهم التي تصور فكرة النزوح، والهبوط، والغربة، ومحاولة الاتصال من جديد. ويؤمنون أكثر من ذلك، في أن الأرواح المودعة في القوالب البشرية لها ترق في حالة النوم، مفارقة للبدن، ثم ترجع إليه في حالة الصحو من النوم، ولذلك فقد زاد عزمهم على تحقيق ذلك المعراج النفسي إرادياً، حتى ينعموا بمشاهدة الحقيقة عياناً[٤٦].

فهم يعتقدون جازمين: "أن الله خلق الروح قبل سائر الموجودات، وأنه اختار لها أن تهبط إلى عالم الأمر، بعد خلق العالم، على أن تكون متصلة بمصدرها الأول بهذا الرباط الروحي وهو الحبّ، فالروح في أثناء وجودها في جسدها إبان الحياة، غريب يحن إلى وطنه الأول"[٤٧].

وليس بخاف ما في اعتقاد الصوفية ـ بإمكان الاتصال بالملأ الأعلى في حالة اليقضة ـ من منازع فلسفية ترجع إلى مقولات فلاسفة اليونان وعلى رأسهم الأفلاطونيّة المحدثة القائلة "بوجود النفس وجوداً سابقاً أزلياً، ثم اتحاد النفس عرضاً بالجسم ثم نظريات التطهر الأول لها"[٤٨].

ومهما قيل عن التجربة الصوفية من أنها تجربة خالصة، ومن أنها علم لدني، لا علاقة لها بالتحصيل والدرس الاراديين[٤٩]، تبقى "الحقيقة هي أن الشعور الصوفي بالضخامة

ود. عبد الحكيم حسان: التصوف في الشعر العربي. ود. علي صافي حسين: الأدب الصوفي في مصر. وغير ذلك.

[٤٦] انظر: القشيري: الرسالة القشيرية، ج١، ص٢٧٢.

[٤٧] د. عبد الحكيم حسان: التصوف في الشعر العربي، ص٣١١.

[٤٨] د. عبد الرحمن بدوي: أفلوطين عند العرب، ص٢٢.

[٤٩] راجع السراج الطوسي: اللمع، ص٤٣. وقول ابن الفارض في التائية الكبرى، ص٦٠:

والوحدة ليس فيه محتويات فكرية من نفسه، ولكنه يستطيع أن يتزاوج مع المادة التي تقدّمها كل المذاهب الفلسفيّة والديانات المختلفة"[٥٠].

جـ ــ رمزية الديار الحجازية:

وثاني مَعْلَم من المعالم البارزة التي يشترك فيها ابن الفارض مع غيره من متصوفة القرن السابع الهجري في الحجازيّات والنجديّات، هو تلك المنازل أو الدّيار التي يحنّ إليها ويكررها بكثرة في قصائده، كما يكررها غيره من المتصوفة، فهي عنده في اليائية: كثبان طي، والمنحى، وكذاء، وزمزم، ومنى، والنقا، وخميلات قبا، ونجد، والحفيف، وجرعاء الحمى، وبطحاء وادي سلم، وكدى، وعقيق اللوى، والشام، وهي في الهمزيّة: الحجاز، وتوضح، وخبت آرام وجرة، وكثب العريض، وسويقة، والجزع والنقا، وطيبة، وهي في الميميّة: ذي سلم، والزوراء، والعلم، وأرواح نعمان، وماء وجرة، وسلع، والرقمتين، وهي في غيرها من القصائد ذات المطالع الحجازية، غيرها من أسماء الديار والأماكن، وقد يحدث أن تتكرر الدار الواحدة في أكثر من قصيدة وبيت.

والظاهر، أنه يرمز بها إلى الأحوال المصاحبة للمقامات التي يمر بها ويقطعها في سلوكه، وفي رحلته نحو مصاف عالم القدس الأرحب، إذ أن "المقامات مكاسب والأحوال مواهب" على حد تعبير المتصوّفة، وأن المقامات بمنزلة محطات على طريق طويل، ورحلة شاقة، يقطعها السالك إلى مقام الحقيقة والمشاهدة، يقول القشيري: "المقامات تحصل ببذل المجهود، وصاحب المقام ممكّن في مقامه، وصاحب

فثمّ وراء النقل علمٌ يدق عن مدارك غايات العقول السليمة

تلقّيتُه منّي وعنّي أخذتُه ونفسي كانت من عطائي ممدّتي

[٥٠] د. عبد الحكيم حسان: التصوف في الشعر العربي، ص١٩.

الحال مترّق عن حاله"[٥١].ويقول السّراج الطوسي عن المقامات: إنها "مقام العبد بين يدي الله عز وجل فيما يقام فيه من العبادات والمجاهدات والرياضات والانقطاع إلى الله عز وجل"، وأما الحال: "فهو ما يحل بالقلوب أو تحل به القلوب فلا تدوم"[٥٢].

ومعنى كل ذلك ان الصّوفي كلما اكتسب بفضل مجاهداته ورياضاته البدنية والنفسية، مقاماً من المقامات، حل في حال أو وارد من الأحوال، والواردات اللامتناهية، إذ إن "الواردات اللإلهية لا تتناهى، والمقامات بلا شك تتناهى" كما يقول ابن عربي[٥٣].

ولما كان الوارد أو الحال لا يدوم، فإنّ الصوفي يشعر بالوحشة والغربة عند افتقاد تلك الهمة التي حصلت له وفارقته، فيراوده الحنين إليها باعتبارها مقام قرب وأنس من الموطن الأصلي الذي يحن إليه، فيطلق عليها تلك المسميات من الأمكنة والمواضع والديار، التي لا أحد يعرف إلى أي حال ترمز إلا صاحب تلك الحال.

وقد حول النابلسي في شرحه للديوان أن يقف على الرموز الجزئية لتلك المنازل والديار في حجازيات ابن الفارض، ولكن يبدو في ذلك بعض التعسف، وعبثاً حول أن يحصرها، إذ نجده يشرح المنزلة الواحدة من المنازل التي يذكرها الشاعر بأكثر من شرح.

ومثالاً على ذلك، فقد شرح "الجزع" (بمنعطف الوادي)وفي مكان آخر شرحه (بمقام السادة العارفين) وفي موضع آخر (باللوح المحفوظ). وقد شرح "النقا" (بالمقام المحمدي) مرة، و (بالعرش المحيط بلسان الشرع) مرة ثانية، و (بمقام محمدي) مرة أخرى، كما شرح "العقيق" (بالمقام المحمدي) أيضاً، ثم شرحه بـ (المحمدون من الأولياء)، وشرحه مرة أخرى (بسدرة منتهى العقول). وقد شرح "الخيف"، (مقام الهيبة

---

[٥١] الرسالة القشيرية، ج١، ص٢٠٦.

[٥٢] السراج الطوسي: اللمع، ص٦٥، وص٦٦.

[٥٣] ابن عربي: ترجمان الأشواق، ص٢١.

والجلال) ثم (القلب الملازم للخوف) ثم (أحكام الشريعة ظاهراً وباطناً ثم (سفح جبل الجسم)... .

وليس لنا أمام تلك الكثرة من الديار التي يبكيها الشاعر ويحن إليها، إلا القول: إن ابن الفارض كان يرمز بها إلى مراتب وأذواق، كان يحوزها في تدرجه وسلوكه، نحو تحقيق الاتحاد بالذات العلية الذي ينشده ـ وهو الموطن الأصلي الذي يحن إليه ـ لتحقيق وحدة الشهود أو وحدة الوجود، حسب معتقدات الصوفية، ولكن لما كانت الحال التي يحوزها لا تدوم له لعدم مراقبتها المستمرة، فإنه يحجب عن حاله أو يحجب حاله عنه، فتعتريه الوحشة والانقباض النفسي بدل السعادة والالفة والبسط، فيعبر عن تلك الأحوال بطائفة من الأبيات أو القصائد الرمزية المحتوية على بعض المنازل والديار، يضمنها حنينه، وإحساسه بالغربة دونها.

فالأرجح إذن أن المنازل أو الديار التي تتكرر في حجازيات ابن الفارض ويتكرر معها حنينه إليها، وهو في ترقيه إلى أعلى المراتب التي ينشدها، ترمز إلى مقامات الأنس والقرب من (المحبوب)، وعندما يفقد مراقبته لها، يخرج إلى عالم الأغيار، فيشتد حنينه، وكأنه هجر الديار، وتغرب عنها، لتوافق الغربتين في المعاني الحقيقية والمجازية.

وهي اللحظة التي عبر عنها أفلوطين نفسها، وذاق مرارة فرقتها وحلاوة تحقيقها، فهو يقول بعد ان يوضح كيف وصل إلى مرتبة تحقيق الذات: "فإذا استغرقني ذلك النور والبهاء، ولم أقو على احتماله هبطت من عالم العقل إلى الفكر والروية، فإذا صرت في عالم الفكر والروية حجبت الفكرة عني ذلك النور والبهاء، فأبقى متعجباً، أني كيف انحدرت من ذلك الموضع الشامخ الإلهي وصرت في موضع الفكرة..."[٥٤].

---

[٥٤] د. عبد الرحمن بدوي: أفلوطين عند العرب، و"العقل" يعني به العالم الأعلى والمثل، و"الفكر" يعني به العالم الأسفل (العقل مبدع الفكر) راجع المصدر نفسه، ص٦٦.

فبين فكرة الهبوط، أو النزوح من العالم العلوي الذي كان كله مثالية وقداسة، وفكــرة الحنين إلى الخواطر أو الأحوال والمواهب التي يحملها السالك، وهو في دروب ترقية إلى ذلك المقام العالي، ثم يفقدها تارة أخرى، لعدم مراقبته لها، تعتري الصوفي معاني الضياع والإحساس بالوحشة، والانقباض والغربة في العالم المادي، ما دام لم يغب عن عالم الغير، ولم يحقق فكرة "الوحدة" التي حققها أفلوطين، وعبر عنها قوله: "إني ربمـا خلوت بنفسي، وخلعت بدني جانباً، وصرت كأني جوهر مجرد بلا بدن، فأكون داخـلاً في ذاتي راجعاً إليها، خارجاً من سائر الأشياء، فأكون العلم والعالم والمعلوم جميعاً"[55].

ولذلك كله، طال شوق ابن الفارض وحنينه إلى وصل عنصره، لمعرفة حقيقته، فخرج من منفاه وغربته، ولم يجد ــ عندئذ ــ ما يفي بالتعبير عن هذه الغربة الوجوديـــة إلا الشعر العربي الذي عبّر فيه الشعراء عن غربة الأوطان التي نزحوا عنها بسبب مـــن الأسباب تعبيراً صادقاً، مشوباً بعاطفة متقدة، فنسج ابن الفارض على منوالـــه شـــعراً رمزياً، لتشابه الغربتين والمشاعر والتعبيرين في المظهر، واختلافهما فـــي الجوهـــر والقصد.

الخاتمة:

عرضت هذه الدراسة الحنين إلى الديار في شعر ابـــن الفـــارض، عرضـــاً وصفيـــاً تصنيفياً، ووقفت عند الجانب الرمزي فيه، وحاولت، في البداية، الوقوف عنـــد هـــذا الحنين من خلال ربطه بما عرف في الشعر العربي من حنين إلى الديار، ثم انتقلـــت إلى محاولة الكشف عن الدلالة الرمزية لهذا الموضوع الشعري، ووضحت جوانـــب رمزية النزوح منم الوطن والحنين إليه، ثم رمزية الديار الحجازية.

ولعل النتائج التي تعرضها هذه الدراسة تكمن في:

---

[55] المصدر السابق نفسه، ص٢٢.

- أنها تقدم ابن الفارض الشاعر، وتوضح ما يتميز به هذا الشاعر من قدرة فنية على الإبداع.
- أن الرمزية في الحجازيات ليست إسلوبية ولكنها موضوعية، أي أن اختيار الحجازيات في شعر الحنين يعني الحنين والتوق إلى الوصال والرجوع إلى الأصل، وهي رمز لعالم المثل.
- أن النزوح والاغتراب والحنين عند الشعراء العاديين يعني الواقعية لدى هؤلاء الشعراء، وأنه يعني الغيبية لدى ابن الفارض.

مصادر البحث ومراجعه الأساسية:

- د. ابراهيم هلال: التصوف الإسلامي بين الدين والفلسفة، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٩م.
- ابن ابي صعبية (ابو العباس أحمد بن القاسم): عيون الأنباء في طبقات الأطباء، ط٣، دار الثقافة، بيروت، ١٩٨١م.
- ابن خلكان (ابو العباس أحمد بن محمد): وفيات الأعيان، تحقيق د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت (د.ت).
- ابن الدباغ (عبد الرحمن بن محمد الأنصاري): مشارق أنوار القلوب ومفتاح أسرار الغيوب، تحقيق ريتر، دار صادر ودار بيروت، بيروت، ١٩٥٩م.
- د. رجاء عيد: دراسة في لغة الشعر، منشأة المعارف، الاسكندرية، ١٩٧٩م.
- د. زكي مبارك: التصوف الإسلامي في الأدب والأخلاق، منشورات المكتبة العصرية، بيروت(د.ت).
- السراج الطوسي (أبو نصر): اللمع، تحقيق د.عبد الحليم محمود وآخر، دار الكتب الحديثة، القاهرة، ١٩٦٠م.
- السلمي (أبو عبد الرحمن): طبقات الصوفية، تحقيق نور الدين سريبة، ط١، مطابع دار الكتاب العربي، القاهرة، ١٩٥٣م.
- شاخت (ريتشارد): الاغتراب، ترجمة كامل يوسف حسيني، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨٢م.
- د. طلعت غنام: أضواء على التصوف، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٩م.

- د. عاطف جودة نصر: الرمز الشعري عند الصوفية ط١، دار الأندلس ودار الكندي ببيروت ١٩٧٨م.
- د. عبد الحكيم حسان: التصوف في الشعر العربي، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٥٤م.
- د. عبد الرحمن بدوي:

١.أفلوطين عند العرب، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٧٧م.

٢.تاريخ التصوف الإسلامي، ط٢، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٧٨م.

٣.شطحات الصوفية، ط٣، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٧٨م.

- د. عبد الرحمن مرحبا: من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، ط٢، منشورات عويدات، بيروت، ١٩٨١م.
- د. عبد المنعم خفاجي:

١.الأدب في التراث الصوفي، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٨٠م.

٢.معجم المصطلحات الصوفية، ط١، دار المسيرة، بيروت، ١٩٨٠م.

- ابن عربي (محيي الدين ابن عربي): ترجمان الأشواق، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨١م.
- د. علي صافي حسين:

١.الأدب الصوفي في مصر في القرن السابع الهجري، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٤م.

٢.الأدب الصوفي في مصر، ابن الصباغ القوصي، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٧١م.

• ابن العماد الحنبلي (عبد الحي بن أحمد بن محمد): شذرات الذهب في أخبار من ذهب، نسخة مصورة عن نسخة دار الكتاب المصرية، ط٢، دار المسيرة،بيروت، ١٩٧٩م.
• ابن الفارض (عمر بن علي بن مرشد):
١.ديوان ابن الفارض، ضبط د. إبراهيم السامرائي، دار الفكر، عمان الأردن، ١٩٨٥م، وهي النسخة المعتمدة في البحث.
٢.ديوان ابن الفارض، دار صادر، بيروت (د.ت).
٣.ديوان ابن الفارض، المكتبة الثقافية، بيروت (د.ت).
• فيليب حتي: الإسلام منهج حياة، ترجمة د. عمر فروخ، ط٢ دار العلم للملايين بيروت، ١٩٧٩م.
• القشيري (أبو القاسم عبد الكريم): الرسالة القيشرية، تحقيق د. عبد الحليم محمود وآخر، دار الكتب الحديثة، القاهرة، ١٩٧٢م.
• الكلاباذي (أبو بكر محمد): التعرف لمذهب أهل التصوف، تحقيق محمود أمين النوري، ط٢، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة ١٩٨٠م.
• د. محمد مصطفى حلمي:
١.ابن الفارض سلطان العاشقين، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٣.
٢.ابن الفارض والحب الآلهي، ط٢، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٨٥م.
• د. محمود قاسم: في النفس والعقل لفلاسفة الإسلام والإغريق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٤٩م.
• النابلسي (عبد الغني): كشف السر الغامض، من شرح ديوان ابن الفارض، مخطوط يقع في جزأين رقم ٥١٢٢ أدب، دار الكتب المصرية القاهرة.
• د. ياسين الأيوبي: مذاهب الأدب معالم وانطباعات / الجزء الثاني: الرمزية، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، بيروت، ١٩٨٢م.

تاريخ ورود البحث إلى مجلات جامعة دمشق٢٦/٤/١٩٩٥

القوة والفعل في نظرية الحركة عند ابن باجة

د. عبد الحميد الصالح
قسم الفلسفة – كلية الآداب
جامعة دمشق

.الملخص.

يعالج البحث موضوع القوة والفعل في نظرية الحركة عند ابن باجة، في إطار محاولته تركيب البرهان على وجود المحرك الأول.

بعد التمهيد للبحث بلمحة عن حياة ابن باجة ومذهبه، يبدأ من التساؤل عن الحركة، أموجودة هي أم غير موجودة؟ ثم عن طبيعتها إذا كانت موجودة ويجد أنها: "معنى معقول، وكل معنى معقول فوجوده ضرورة: أما ممتنع أو ضروري أو ممكن" وبعد فحص الاحتمالات الثلاثة يصل إلى القول: إنها ضرورية لازمة لما بالطبيعة، وكأن الطبيعة بها حية، تشبه الأثر الذي يودعه المحرك في المتحرك، الذي ينتقل من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل فيتحقق كماله، ويثبت وجود حركة واحدة متصلة ضرورية، فالوجود أما كمال الموجود بالفعل، أو أنه حركة، أي انتقال من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، ولما كانت الحركة كمالا لقوة فسيتقدمها ما بالقوة لان الوجود بالقوة يسبق الوجود بالفعل ويتقدم عليه.

القوة ـ عند ابن باجة ـ ليست مما يفارق، بل تكون أبداً في موضوع مشار إليه سواء أكانت بالإضافة إلى حركة طبيعية أم قسرية، حادثة أم أزلية.

لكل جسم مكان طبيعي ووجوده فيه هو كماله، والقوة على تحركه إليه إنما توجد فيه عندما لا يكون في هذا المكان، وللأجسام بالإضافة إلى أماكنها، درجات ترتبط بطبيعة صورة الجسم كعلة غائية لكماله يسعى إلى التلبس بها عبر صيرورته من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل ، ولكن بالنسبة للإنسان والحيوان لا يكون مطلوبا لذاته وبالقصد الأول.

الغرض من استخدام مسألة القوة والفعل، هو الفحص الميتافيزيقي عن الحركة في الأشياء المحسوسة، تمهيداً للوصول إلى الأشياء غير المحسوسة، فيكون الوجود بالقوة شرطاً ضرورياً للحركة، يتضمن عجز الجسم عن أن يكون علة التحقيق أو علة الفعل في نفسه بنفسه، وعلى هذا يكون الفعل أمراً فوق الوجود بالقوة يأتي من خارجه، من شيء يتضمن الفعل، أو هو الفعل على الحقيقة مقابل الإمكان، أي أن يكون هو نفسه فعل محض.

الحركة هي كمال ما هو موجود بالقوة من جهة ما هو موجود بالقوة، وهي أشهر أعلام الحياة وأخصها بها وأعرف عند الحس

ـــابن باجةـــ

ما لابد من قوله:

إن ابن باجة هو أول الفلاسفة الكبار الذين أنجبهم المغرب العربي، ظهر في فترة تاريخية عصيبة ومهد الطريق للفكر الفلسفي العربي الذي بلغ ذروة ازدهاره في المشرق وانتهى مع ابن سينا، فكان بمنزلة حلقة الوصل بين مرحلتين هامتين من تاريخ الفلسفة العربية.

جاء بعده مباشرة ابن طفيل وابن رشد واستفادا من فكرة الأصيل ونظرته النقدية الثاقبة، ونجحا أيما نجاح، ولكن نجاحهما العظيم، ألقى عليه ظلالاً كثيفة حولته إلى فيلسوف منسي أو فيلسوف من الدرجة الثانية، ووضعته، وحتى اليوم، خارج نطاق الثروة الثقافية العربية.

ولعل هذه الدراسة المتواضعة تسهم في رفع الغبن وإزالة بعض الحجب عن جانب هام من جوانب فكر هذا الفيلسوف الرائد والمؤسس الذي لم يلق أي اهتمام من أبناء جلدته أو من الغرب، رغم أهمية المسائل التي أثارتها أفكاره وخطورتها فالإلمام بفلسفته مازال نادراً، في المشرق والمغرب على السواء، وربما كانت ندرة المخطوطات التي تتضمن أعماله وصعوبة قراءتها لما أصابها من تلف وقلة الدراسات حولها من أهم الأسباب التي جعلته فيلسوفاً مغموراً إلى درجة يظن معها أن الشذرات التي نجدها في كتب تاريخ الفلسفة هي جماع فلسفته ولهذا، فنحن ما زلنا عاجزين عن تحديد مكانته في الفلسفة العربية، فضلاً عن جهلنا بمدى وكيفية تأثيره في الفلسفة الغربية، وفي ذلك ما فيه من الغبن والإجحاف.

وابن باجه، هو أبو بكر محمد بن يحيى التجيبي الأندلسي السرقسطي، ابـــن الصـــائغ المعروف بابن باجه والمسمى باللاتينية Avempace ولد ونشأ في الربع الرابـــع مـــن القرن الخامس الهجري (=ق١١م) وهذا كل ما يمكن الجزم به فلـم تذكـر المراجـع البيليوغرافية شيئاً عن مولده وطفولته ويفاعه ودراسته و...

بل يمكن القول إن هذه البيليوغرافيات تتعمد الصمت والتعتيم على ابن باجة وبالتـــالي على وضع الفلسفة العربية المحبطة كي تمر هذه الفلسفة دون أن يشعر بها أحد فقـــد كان ذلك الصمت نوعاً من الانصياع المهين والمبالغ فيه بصورة مشينة لقرار حظـــر الفلسفة في الوطن العربي الذي أشاعه الحكام أيام إبن باجه ووقفت وراءه العامة بقيادة الفقهاء والمقلدين، وهذا وحده يتطلب دراسة وتحليلاً معمقاً للنوازع المختلفة لتلك الردة المريرة التي كانت تعويضاً عن تراجعات الحكام والتبرؤ من العجز حيالــها لإسـقاط الإدانة على الفلسفة بصفتها ذلك "الدخيل الغريب" والاحتماء بالشريعة.

فقد عاش ابن باجة في الفترة التي دالت فيها دولة الأندلس وانقضت الأيـــام الزاهـــرة التي كان فيها ملوك الطوائف يفاخرون بالتفاف العلماء والمفكرين حولهم ويتفـــاخرون بإغداق النعم عليهم، وجاء بعدهم المرابطون منقذين من ضغط الفرنجة فقبضوا علـــى زمام الأمور، ولكن السلطة الحقيقية ما لبثت أن تحولت، بعد وفاة يوسف بن تاشـــفين إلى أيدي الفقهاء والمقلدين من رجال الدين فضيقوا الخناق على الفكر ومارسوا كـــل أنواع الاضطهاد ضد الفلاسفة، مما يعزز الاقتناع بوجود رابطة علية بين محـــاصرة التيار الفلسفي العقلاني النقدي الذي مثله ابن باجة وضربه، وبين التقهقر الحضـــاري الذي تلاه، ويزيد في تأكيد هذا الترابط التقدم الذي أحرزه للغرب الأوربي منذ تلقف، بحماسة شديدة، قبولاً أو رفضاً،أفكار ابن باجة ومن بعده ابن رشـــد، بعـــد حظرهـــا ومحاصرتها في موطنها، تلك الأفكار التي بدأ الوعـــي العربـــي المعـــاصر بتمثلـــها ومحاولة إحيائها واستعادتها، بحنين يضمر التماهي بأصالة تراثية عقلانية تختلف عـــن المفهوم ذي البعد الواحد الذي يشاع اليوم عن تراثنا، بل ربما اتخذ هذا الفكر، رمزيـــة

المنقذ، مقابل النزعات المتطرفة دينياً الراهنة، التي تزعم الانتماء إلى أصالة تراثية ترفض الحوار العقلاني الحر الذي يعترف بالآخر المختلف وبحقه في الاختلاف، ورهان إحياء عقلانية ابن باجة الذي انفرد بالإفصاح عن مقاصده دون تقية أو رمز يمكن أن يعكس القلق الذي يساور الباحثين والجماهير العربية، من مخاطر التمادي في العنف اللاعقلاني، وإيمانهم بأن العقلانية النقدية المنفتحة هي تراث عريق في الثقافة العربية ــ الإسلامية باعتراف كل العالم.

ونحن لا نزعم أن عقلانية ابن باجة مقبولة بداهة ودون إخضاعها للتحليل والنقد لاستنطاق ماهيتها ومرتكزاتها، إنما نقول: إنها يمكن أن تشكل أساساً لدراسات كثيرة يقارب أصحابها موضوعاتهم بخيارات حرة تستقطبها أفكار معينة تقود إلى تعميق المعرفة بفلسفة ابن باجة من حيث هو سلطة معرفية فاعلة تفرض حضورها بقوة وفي أمكنة بعيدة عن مكانها، في مواجهة عقول مختلفة، وحيث لا يقنع الغربي بأن التعددية الثقافية أمر أساسي للحضارة، كان فكرنا قد تأصل في منابعه الأساسية على تلك التعددية التي لا تخل بالوحدة.

في ظل تلك الظروف وفي مناخ العداء للفلسفة، نبغ ابن باجة في الفلسفة والمنطق والرياضة والفلك والطب والنبات والأدب والموسيقى، فكان ــ كما قيل ــ حاذقاً في كل ضروب المعرفة النظرية والعملية، ولنا أن نتصور مدى الشجاعة والصراحة والحزم وقوة الحجة التي تلزم لفيلسوف شاب يدافع عن الفلسفة التي زندقت تحت راية الفقهاء والفكر الغزالي المعادي للفلسفة، في واقع مضطرب متدهور وأجواء يسودها العداء والتشكيك والملاحقة بالدم والرزق والمكانة الاجتماعية في زمن آثر فيه المفكرون سبيل النجاة والانسحاب من مسرح الحياة الفكرية، ومما لا ريب فيه أن أعداء ابن باجة كانوا أكثر من أصدقائه ويبدو أن الطبيب أبا العلاء ابن زهر(١) (١١٣١م) كان من هؤلاء الأعداء، فقد كتب قصيدة يطالب فيها بصريح العبارة بدم ابن باجة ومطلعها:

لا بـد للزنديـق أن يصلبـا   شـاء الـذي يعضـده أم أبـى

ويبدو أن ابن زهر هذا قد أفلح في نهاية المطـاف فـي اغتيـال ابـن باجـة فـي السم[٢].فكانت تلك الميتة المأساوية المفجعة دلالة ساطعة على اضطراب الحيـاة فـي عصره في كل مستوياتها. كما كان الفتح ابن خاقان من أعدى أعداء ابن باجة، وقـد خصه في "قلائد العقيان" بست صفحات من السباب والشتائم المقذعة مركـزاً علـى جوانب من فلسفته تشير إلى الكفر والإلحاد وتثير العامة ضده، وتفقده الأمل في العيش منسجماً مع بيئته ومجتمعه، فضلاً عن محاولات اغتياله رغم أنه كما نفهم من المقرى في "نفح الطيب..." كان وزيراً لأبي بكر بن ابراهيم حاكم مرسية ثم سقرسطة إلـى أن استولى عليها الفرنجة سنة ١١١٩م فغادرها ابن باجة إلى إشبيلية ثم إلى شاطبة حيـث ظل وزيراً إلى أن سجنه أميرها ابو اسحق ابراهيم ابن تاشفين، وحين أطلق سـراحه ترك شاطبة إلى فاس، وهناك قتل مسموماً سنة ١١٣٨م.

مذهبه:

المبدأ الذي يعتمده ابن باجة لإقامة الصلة بين الطبيعة وما بعد الطبيعة هو المحـرك الأقصى، العقل "الله" مصدر الكثرة التي تنبثق عن الوحدة كما يترتب الصـدى علـى الصوت، كما تتداح الدوائر في الماء، عندما يرمى فيه حجر، العقل واحد، يوحد جميع تجلياته، وإن كان عقلاً واحداً بالعدد فالأناسي الذين لهم مثل هذا العقل كلـهم واحـد بالعدد، كما لو أخذت مغناطيساً ولففته بشمع فحرك هذا لحديد أو ذاك ثم لففته بزفـت فحرك الحديد تلك الحركة، ثم لففته بأجسام أخر لكانت تلك الأجسام المحركـة كلـها واحداً بالعدد، هذا في المعقولات، أما في الأجسام فلا (رسالة الاتصال). ثمة جزء من الإنسان غير قابل للفساد، الموجودات العقلانية وحدها خالدة، ذلك هو الخلود.

الوحدة والكثرة، وحدة المبدأ وتجزؤ الأشياء، كلها متصلة مرتبطة بانسجام تراتبي، الكل في واحد والواحد في الكل، الصعود من الكثرة إلى الوحدة، وعكسه النزول من الوحدة إلى الكثرة، هو المبدأ الديالكتيكي الأساس عند ابن باجة، حركتان في حركة ويتحقق الاتصال، الإنسان أشرف صورة للكائن الأول، فيه جزء من العقل، بوساطته "قد" يتحقق الاتصال، وهو أقصى جزء داخلي أو أقصى جزء خارجي في الروح، حسب زاوية النظر، قوى النفس تشبه الدوائر ذات المركز الواحد، فإذا كانت أقصى دائرة خارجية هي دائرة الإدراك الحسي، فالتي تليها تطابق الحس المشترك، تليها التي تطابق القوة المتخيلة وهكذا... حتى نصل إلى العقل، وإذا عكسنا الأمر وعددنا الدائرة الداخلية دائرة الإدراك الحسي عندها يكون العقل مطابقاً لأقصى دائرة خارجية.

تتدرج وسائل الصعود وفق مراتب الصور: الصور الهيولانية أو صور الأجسام الطبيعية أولاً، تليها الروحانية ثم العقلانية أو صور المعقولات.

خلود العقل والصور العقلانية مبدأ، والوجود المؤقت لخصائص الإنسان الأخرى (هيولانية وروحانية) مبدأ، الحياة الفردية بعد الموت خرافة، وهذا ليس بجديد، فكل فلاسفة العرب قالوا بهذا. الجديد هو الصيغة الفلسفية المتماسكة المستنبطة.

اهتمام ابن باجة بالعقل والعقلانية تجاوز بكثير اهتمام أسلافه المشارقة ولكن: ــ كيف يمكن بلوغ العقلانية؟ ــ ما العلاقة بين المعرفة العقلانية والمعرفة اللدنية (الوحي) النبيء؟

الاجابة عن السؤال الأول غير قاطعة: حظ؟ قضاء وقدر؟ استعداد طبيعي؟ ما دور الإرادة الحرة وسعي الإنسان عبر الصور الروحانية للاتصال بالمعقول ومنه إلى العقل؟ أيكون العقل منة تهبط إلى القلة ولا خيار؟ (رسالة الاتصال).

صعود، صعود، أو شيء يشبه الصعود، مثل توسط الصعود، ارتقاء، وبالضد، أشبه بالهبوط، ويبقى السؤال: من لا تؤهله طبيعته (استعداداته) لما هو أعلى من الصور الهيولانية، ما حظه؟ لن يتمكن من الاتصال بأي حال. من يبقى؟ .

ـ الفلاسفة (بطريق الصعود) والأنبياء (بطريق الهبوط) وهنا نصل إلى السؤال الثاني:

ـ من هم أولئك الذين تشرق عليهم الحقيقة: الفلاسفة؟ الأنبياء؟

من خلال الحديث عن أصحاب الرأي الصادق، وأصحاب الحدس والإلهام، نرى أن الفئة الأولى تعرف المقدمات والوسائط والنتائج (التصورات والبراهين) بينما تعرف الفئة الثانية النتائج. فمن الأقدر على تحصيل المعرفة التامة الكاملة؟ . كمال المدينة، كمال "المتوحد" أيقوم على المعرفة النقلية أم على المعرفة العقلية؟ أيهما أعلى درجة؟ : الاتصال عبر الوحي أم عبر النظر العقلي؟ ونعثر على الإجابة:

ـ المدينة الفاضلة لا تحتاج إلى الأنبياء، ففيها المتوحدون، الفلاسفة الذين زودهم الله بالعقل يتقربون به منه، عبر الاتصال العقلي، الأنبياء والشرائع هبة الله إلى الذين يحتاجونهم، إلى الذين يعجزون عن اكتساب المعرفة الكاملة والتمتع بنتائجها، إلى الذين يعيشون في المدن الناقصة، تلك هي النتيجة المنطقية لمنهج أبي بكر في "التفسير العقلي للإسلام" فلا توفيق ولا تلفيق ولا مجال للمصالحة بين الموقفين: الفقهي والفلسفي، وقبله، ألم يربط كل من الفارابي وابن سينا الوحي بالعقلانية؟ ألم يحاولا مطابقته مع العقل الفعال؟ ولكنهما خشيا وضع النتيجة المنطقية المترتبة عن البحث، خافا، فلم يموتا كما مات أبو بكر (بالسم). أول فيلسوف عربي مسلم في الأندلس. وابن طفيل، أقرب الفلاسفة إليه، تلميذه، الذي يجله أيما إجلال، كيف تسنى لفيلسوفه (حي) أن يتفق بعد كل تعقيدات تلك القصة ـ مع النبي في الإسلام؟ أهو الخوف؟ أهو

النزوع الصوفي؟ فأصبح أبعد الفلاسفة عن سلفه! ألم يقل (ابن طفيل): "لم يكن فيهم (في الفلاسفة) من هو أثقب ذهناً ولا أصح نظراً ولا أصدق رؤية من أبي بكر."[٣]

في إطار "ماهية الشوق الطبيعي": شوق الإنسان لمعرفة ماهية الشيء وشوق الموجودات إلى التحقق (الانتقال من القوة إلى الفعل)، يقدم ابن باجة في مقالة صغيرة بهذا العنوان، نظرية متكاملة في السببية على الطريقة الأرسطية، ولكن بمنحى مختلف يلغي ما كان يبدو من ازدواجية عند أرسطو بين المادة والصورة ويحول ابن باجة المادة إلى مجرد عنصر مساعد للصورة في عملية الانتقال حيث "يقال في الجسم أنه صناعي في الصناعة الموجودة فيه ومن الصورة يحد (يعرف) كل منهما أما المادة فلا يحد بها شيء[٤] فهي وإن كانت أحد عناصر الوجود كالصورة، فليس لها أهمية وأولوية الصورة، لأن الموجودات المصورة هي التي حصلت على طبائعها، بينما الموجودات التي لا تزال في وضع الوجود بالقوة تكون بحسب الطبيعة فقط وتنتهي إلى مادة لا مادة لها (المادة الأولى القديمة اللامتعينة)، فلندقق في حديثه عن العلل وتسلسلها:

١ ــ يتقدم التشوق النظري الطبيعي الذي يتناول ماهية الموجودات (صورها) كل التشوقات الأخرى كتقدم السبب على المسبب والعلة على المعلول والمحرك على الحركة، ويجيب عن السؤال: ما هو؟، فإذا تم ذلك:

٢ــ ينشأ تشوق ثان أقل تقدما لمعرفة هيولى الموجودات (مادتها) فيجيب عن السؤال: مما هو؟، وعندما تتم لنا معرفة مادة الموجودات وصورتها.

٣ــ ينشأ تشوق ثالث لمعرفة علة ارتباط المادة بالصورة وهي المحرك الأول "(المباشر) أو العلة الفاعلة، وبعد ذلك:

٤ــ ينشأ تشوق رابع لمعرفة الوجود أو الغاية من تحريك المحرك فإذا تم ذلك "فقد تم العلم بالشيء الموجود وكف التشوق جملة" ثم

٥ـ ينشأ تشوق خامس أعلى هو تأمل العلل المذكورة (الصورة والمادة والفاعل والغاية) فإذا وصلت التشوقات المتعلقة بالعلل إلى غرضها، تتنزل منزلة الشيء وتنقطع، وذلك هو "المطلوب الطبيعي بالقوة النظرية التي لنا بالطبع" (المقالة) وبعد ذلك.

٦ـ ينشأ تشوق سادس جديد هو "لنا عن غير الطبع، وإنما هو طبيعي بوجه آخر" وهو التشوق المتعلق بالتصور والتصديق، وذلك لمعرفة مدى التطابق أو التوازي بين الوجود العقلي والعالم الخارجي" وهو مما ليس معطى لنا بالطبع ويعبر عنه بالسؤال: هل الشيء موجود وجودا ماديا في العالم الخارجي أم هو موجود في العقل فقط؟ وغرض هذا التشوق هو الارتفاع بالموجودات العقلية حتى تصير في مستوى الموجودات الطبيعية الفعلية (الواقعية) وتلك هي قضية التصور والتصديق التي يشرحها فيلسوفنا موضحا: أن كل أمر طبيعي يصل إلى أذهاننا بطريقتين:

ـ الأولى بصفته متصورا مطلقا كالمادة أو الهيولى (يجرى مجرى الهيولى) التي لا تحد شيئا.

ـ الثانية معنى موجود في التصور مسند إلى مشار إليه وهو التصديق "له ماهية خارج الذهن، بها يكون وجوده وقوامه وليس بما له في الذهن فقط (المقالة) فقضية عقلية مثل: "كل متحرك فله محرك" إنما توجد بالقوة أولاً ثم بعد ذلك بالفعل فهي أشبه بالهيولى لان " التصور إنما يجري مجرى الهيولى، فان كان صيره في الذهن حال خارج عن التصور، كان ذلك سبب وجوده في الذهن فذلك مفارق لذاته"، مفارق أقرب إلى الصورة التي تعطي الشيء وجوده الحقيقي، وهكذا يكون العامل الخارجي الذي يعطي التصور وجوده، هو الذي يعطي التصديق قوة اليقين الذي شرطه "ألا يزول بعناد أصلا"، فاليقين هو نتيجة انتقال التصور من القوة إلى الفعل عبر السبب

الخارجي المفارق" وحال هذا من النفس يقال له يقين ....." (المقالة) فإذا بلغنا هذه الدرجة كف تشوقنا المتعلق بالموجود الذهني وبمصدر تصوره، هل هو خارجي أم ذاتي، وهكذا يؤدي النظر إلى التصور بصفته هيولى وإلى التصديق بصفته صورة إلى الارتفاع بموضوعات الطبيعة إلى المستوى الميتافيزيقي بعد أن جرى تأطير مفهوم ابن باجة (الارسطي) الطبيعي، بميتافيزيقا إسلامية لا سيما اذا علمنا أن نظرية السببية أو الشوق لا تقتصر على الطبيعة، بل تشمل درجات الوجود كافة: الطبيعة والنفس والعقل، وان كانت مراتب الوجود هذه مجرد مظاهر للواحدية.

ونظريته في الحركة ـ موضوع بحثنا ـ تتضمن بشكل أو بآخر كل ماذكرناه، على طريقته (التركيبية) تضمنا لا مكانيا، فالوجود الذي يشمل كل شيء هو العقل.

إنه يعالج مسألة الحركة في مجال الطبيعة، فيشارك بفعالية وإبداع في تطوير الطبيعيات ويعالج الحركة، في الجانب الإنساني، فيمجد الحرية والحركة الإرادية للإنسان، مع إعطاء أهمية خاصة لجذب العقل بوصفه عنصراً هاماً في عملية الاتصال.

القوة والفعل

تأتي مسألة القوة والفعل، عند ابن باجة، ضمن نظرية الحركة، التي تعد من النظريات الهامة التي تعرض أغلب عناصر فلسفته وتبرز طريقته في معالجة القضايا الفلسفية، وذلك في معرض محاولته تركيب البرهان على وجود المحرك الأقصى أو المحرك الأول باطلاق انطلاقا من القول: إن كل متحرك له محرك ولكن لا إلى غير نهاية. وببحثه مسألة القوة والفعل يبرهن ابن باجة موضوعه.

يمهد ابن باجة لتركيب برهان المحرك الأول، بأمثلة بسيطة واضحة مستمدة من أشياء العالم المحيط، لا نحتاج فيها إلى بينة لندرك أنها تتحرك: السفينة يحركها الريح

والريح يحركه الهواء الساخن ... الحجر تحركه العصا والعصا تحركها اليد وهكذا[٥] ...فهذه الأمثلة البسيطة تقود إلى ما ذكرناه، من أن كل متحرك له محرك، وان ذلك لا يمر إلى غير نهاية.

يقوم البرهان على موضوعة الوجود بالقوة والوجود بالفعل وأولوية الوجود الأول على الثاني وندرك أهمية هذه الموضوعة من خلال مراحل انتقال الوجود من القـوة إلـى الفعل وهي: التركيب والتغير والخلق والتناهي، وندرك بالتالي أن العالم غـير كـامل وأنه محتاج ابدا إلى موجود كامل حيث:

١ــ يتوقف وجود المركب على وجود الأجزاء، لانها تتقدم الكل المركب منـها، ولا يمكن إدراكه دونها ودون العلة التي وحدت بينها.

٢ــ التغير، لا يتم بنفسه لأن الموجود بالقوة لا يصير موجوداً بالفعل بنفسه، والساكن لا يتحرك بنفسه، لانه أبدا محتاج إلى محرك يجعله متحركاً بالفعل بعد أن كـان متحركاً بالقوة.

٣ــ المخلوق، بحكم حده أو ماهيته، هو ما يوجد بعد أن لم يكن، وهو لا يخلق نفسـه بنفسه، لانه لا يمكن أن يتقدم بنفسه على نفسه.

٤ــ الموجود المتناهي، متناه، بحكم حده أو ماهيته ومحتاج أبدا إلى مكان وزمان فـهو يحتاج إلى مبدأ آخر يجعله متناهياً كما هو بين بنفسه[٦].

ومن أجل ذلك يقدم فيلسوفنا ثلاث مقدمات، ملخصها:

ان كل متحرك بالذات وأولاً:

أــ منقسم ذو أجزاء، وتنتهي هذه المقدمة إلى أن ما لا ينقسم لا يتحرك (الشـروحات ص٧٤).

ب ـــ يسكنُ جميعه ضرورة عندما يسكن أي جزء منه، وتنتهي إلى أن الجسم الطبيعي مكون من أمرين، محرك ومتحرك (الشروحات).

جـ ـــ عندما يسكن بسكون جزء منه، فحركته ضرورة، عن غيره والمحرك فيه غير المتحرك، وهذه المقدمة ظاهرة بنفسها، ذلك أن الذي يتحرك حركة ذاتية، لا يسكن بسكون جزء من أجزائه، لان مبدأ حركته مازال فيه، وتنتهي إلى أن أمثال هذه البسائط، المتحرك الأول فيها منقسم من جهة أنه متحرك، وغير منقسم من جهة المحرك (الشروحات).

ونذكر هنا أن هذه المقدمة (الثالثة) موجودة عند ارسطو كما هي عند ابن باجة، ولكن ابن باجة يعترض عليها، لانها ـــ فيما يرى ـــ لا تكون صحيحة إلا بالإضافة إلى المتحرك الذي يمكن أن يسكن فقط، ولا يجوز تعميمها، كما فعل ارسطو لانه يبتعد عن الصواب عندما ينتج قضية كليه من مقدمة جزيئة "فيكون البرهان جزئيا وقد انتج كليا" ويؤكد ابن باجة اعتراضه على ارسطو بقوله: إن الأجرام المستديرة متحركة من ذاتها ومع ذلك فهي لا تسكن، مما يؤكد أن بعض المتحركات مع ان حركتها عن غيرها، لايمكن فيها أن تكف عن الحركة، وعلى هذا فمقدمة أرسطو "كل ما يسكن عن غيره هو متحرك عن غيره" هي مقدمة جزئية لا يمكن استخراج قضية كلية منها .. (٧) وهكذا تكون قضية "كل متحرك له محرك" قضية صحيحة، لا يمكن رفضها.(٨)

يبدأ البحث في مسألة القوة والفعل، من تعريف الحركة، ولكن قبل أن نعرف الحركة نسأل أولا: أموجودة هي أم غير موجودة؟ ثم عن طبيعتها فيما إذا كانت موجودة، بمثل هذه التساؤلات يبدأ أبو بكر لينتهي إلى القول: إن "الحركة معنى معقول، وكل معنى معقول، فوجوده ضرورة: إما ممتنع أو ضروري أو ممكن "فإذا افترضنا ـــ حسب الاحتمال الأول ـــ لمتناع وجود الحركة، وجب أن نسلم ـــ على طريقة زينون

وبرميندس ــ بان جميع الأشياء ساكنة وذلك "إذا جاز أن يقال :ما يمكن أن يتحـــرك، ساكن.. إلا أن هذا القول منكر بنفسه والحس يشهد بكذبه. (٩)

بقي لدينا الاحتمالان الثاني والثالث، أي أن تكون الحركة ممكنة أو ضرورية، أما مـن جهة الإمكان فــ "يشهد الحس بصحته" وأما هل منها نوع ضروري وهل " "مـــا هـــو ممكن منها يتشافع حتى لا يخلو وقت من حركة؟" فهو موضوع بحث ابن باجـــة، لان جهده ينصب لجهة إثبات وجود الحركة وإثبات كونها ممكنة فيما يمكـــن أن يتحـــرك وممتنعة فيما لا يمكن فيه أن يتحرك أصلاً، كالنقطة، فينتج، بشكل عام، أن "الحركـــة ضرورية لانها لازمة لما بالطبيعة، وكأن الطبيعة بها حية، فان الحركة أشهر أعـــلام الحياة وأخصها بها وأعرف عند الحس(١٠) ولذلك فان الذين يموهون في الموتى انـــهم أحياء يرومون أن تظهر لهم حركة ما، والقول في وجود الحركـــة لازم للـــرأي فـــي العالم... وكل من يروم أن يقول في صفة العالم أشياء، فهو يضع حركـــة " (١١) فـــ "الأجسام الطبيعية إنما تتحرك إلى مواضعها التي لها بالطبع، إذا كانت موجودة فـــي المواضع الخارجة عن الطبع...لان وجودها في مواضع غير طبيعية، إنما هو لعـــائق يعوقها، فإذا زال العائق، صارت إلى مالها بالطبع، فلذلك ظن في هـــذا أن المحـــرك هو المتحرك وهو ليس كذلك" (١١).

فالجسم الطبيعي بجملته (بجزئيه، المحرك والمتحرك) هو في حالـــة وجـــود بـــالقوة ومستعد لاستقبال أي نوع من الفعلين: أما الفعل الثانوي، كما في حال زوال القاســـر وأما الفعل الأساسي كما في حال الفاعل (مصدر التكون) وعندما تقع إحـــدى هـــاتين الحركتين، يقوم الجزء المحرك من الجسم بتحريك الجزء المتحرك، فتتحرك الجملـــة، والتشابه بين هذين النوعين هو أن كلا منهما في حالة وجود بالقوة، وهو يتقبل فعـــلا خارجيا، أما الفرق بينهما فهو أن الحركة الثانية حركة ذاتية تتم بمجرد حصول فعـــل التكون، وهذا ما يجعلها أقرب إلى النوع الثالث أي حركـــة الإنســـان الإراديـــة، وإذا صح مبدأ أن "الطبيعة لا تفعل باطلاً" فإن حركة الأجسام الطبيعية هي حركة غائيـــة،

غايتها كمال الموجود، فهي بمنزلة قوة أو "ملكة تشبه النفس في الإنسان وتضفي على الجسم الطبيعي صفة الحياة، أو قوة مطلقة تكمن في الجسم وتحركه حركة ذاتية، فتمده بالحياة كما تمد النفس الأجسام الحية بالحياة"[١٢] ولا علاقة لها بقوة الجاذبية أو حجوم الأجسام أو ما شابه، ونتبين أوجه الشبه بين النفس والطبيعة عندما نلاحظ:

أن من الأجسام ما يفعل دون آلة مثل: سمو النار وهبوط الحجر، وصور أمثال هذه تخص باسم الطبيعة. ومنها ما يفعل بآلات مثل: اغتذاء النبات وحركة الحيوان، وصور أمثال هذه الأجسام يقال لها نفس، فتكون النفس متقاسمة في القول للطبيعة على الخصوص. ويكون مبدأ الوجود في كل جسم يتحرك به أو يسكن، إما نفس أو طبيعة [١٣] والفرق بينهما هو أن الطبيعة نفس للأجسام الطبيعية والنفس طبيعة للأجسام المركبة، و"المبدأ الذي هو نفس لا يكون إلا فيما هو مؤلف من أجسام طبيعية تكون للنفس تتحرك بها الأجسام" [١٤].

وإذاً فالطبيعة والنفس صورتان: الواحدة صورة الأجسام الطبيعية غير المتعضية والثانية صورة الأجسام ذات الأعضاء وعليه، فان الصورة هي مبدأ الحركة، على الحقيقة، بالنسبة للأجسام التي تخصها أو ترتبط بها، وهكذا يتساوق ميل الأجسام الطبيعية للتحرك نحو مواضعها التي لها بالطبع مع ميل الأجسام الحية إلى الكمال عبر الصور أو التشوقات، مما يعني أنه ليس كل متحرك حركة موضعية يحرك أي محرك كان: وإذا كان المحرك، الشيء الثقيل بالقوة والخفيف بالقوة، كان لا محالة سلوك كل واحد من الاستقصات إلى موضعه الذي له بالطبع، هو السلوك إلى صورته [١٥] فالحركة الطبيعية للجسم الطبيعي لا تنتج عن عامل خارجي بل عن صورة الجسم.

والحق ان ابن باجة، قد أثبت وجود حركة متصلة دائمة، في شرحه على مقالات السماع الطبيعي بوساطة الإدراك الحسي والتجربة، وأسس لوجود الحركة بأنواعها

الثلاثة: الطبيعية والقسرية والإدارية. ولكنه اتجه خلال معالجتــه قضيــة المحــرك الأول بإطلاق اتجاهاً جديداً في بحث مسألة الحركة، أعني من خلال الوجــود بــالقوة والوجود بالفعل. فهو يعرف الحركة بأنها: "كمال ما هــو بــالقوة مقــابلا لمــا هــو بالفعل"[١٦] أو على الأصح "هي كمال ما هو متحرك من جهة ما هو متحرك"[١٧] ممــا يعني أنها تخص ما يمكن أن يتحرك فـ "إنما يتحرك ما يمكن أن يتحــرك لا مــا لا يمكن ويسخن ما يمكن أن يسخن لا ما لا يمكن، ويقطع ما يمكن أن يقطــع لا مــا لا يمكن الخ...."[١٨]. فإن الحركة في المتحرك وليست في المحرك، وإذا كان التحريــك والتحرك وجهان للحركة وطرفا الإضافة فيها فإن الحركة يدل عليــها مجــردة عــن الموضوع، وكأنها الأثر الذي يودعه المحرك في المتحرك، الذي يكــون؛ إمــا مــن موجود بالفعل أو من موجود بالقوة فان كان بالقوة، فإما أن يتحرك مــن عــدم إلــى وجود، وذلك تكون، أو من وجود إلى عدم، وذلك فســاد، وهــذا لا يكــون إلا فــي الجوهر، لان المتغير لا يكون عندها موجوداً بالفعل علــى أنــه موضــوع للتغــير. وأما أن يكون الموضوع المتغير شيئاً أو مشارا إليه بالفعل، وعندها يكون في اللاحـق له، فإما أن يكون من عدم إلى وجود مثل التغير من الجهل إلى العلم وهــذا التغــير يقال له استكمال ونقيضه لا اسم له، وإما أن يكون ما يتحرك وما منه يتحــرك ومــا إليه يتحرك، موجودان، وهذا يخص باسم الحركة. فالكون والفســاد ليســا بحركتيــن وكذلك الاستكمال، وما منه وما إليه هما أضداد، وذلك بين بنفســه، وقــد يمكــن أن يخص بوجوه أخر، فإنه ليس في الجوهر حركة ولا في الملكة حركة. (الشروحات).

وعلينا أن ننظر ــ كما ينبه ابن باجة ــ إلى التغير على أنه، إما في الجوهر كما فــي الكون والفساد، وإما في الكيف وهو حركة الاستحالة وإما في الكم وهي حركة النمــو وإما في المكان وهي الحركة بالمعنى الضيق، (أو الحركة على الخصوص)، فتعبــير الحركة يقال بمعنيين رئيسين: العموم والخصوص، فالحركة بعموم "تقال علــى كــل تغير موضوعه مشار إليه، ويدخل تحت الحركة، إذا قيلت على هذا المعنى" ضــروب

التغير الأربعة: الكون والفساد والاستحالة والنمو والحركة في المكان. أما الحركة بخصوص فهي التغير في المكان بإطلاق "وتكاد تكون مرادفة لحركة النقلة وإن كانت أوسع منها قليلاً" فلنقر نحن الحركة بخصوص، على الحركة في المكان" ولنترك التفاصيل اللغوية وأشباهها، (شروحات السماع الطبيعي).

فالنفس في الأجسام الحية، والطبيعية في الأجسام الطبيعية، هما وسيلتا الارتقاء إلى الكمال، ومن الواضح أن الجسم كمحرك قد تحول عند فيلسوفنا إلى عامل ميتافيزيقي أو التحم مع ما هو ميتافيزيقي ولكن مع التمييز بين المادة والصورة حيث تتعذر الحركة من دون هذا التمييز، فالمادة تقترن بالقوة، والصورة تلابس الوجود بالفعل، وعلى هذا: تكون المادة شيئاً مشتركاً، ولا يحدُ بها شيء، والجسم إنما يصير له ما يوجد إذا وجدت له الصورة، وعندها توجد له لواحقه الطبيعية المضادة أو المغايرة لما يوجد لغيره، وإذا حصلت له صورته نقول عندها إنه قد حصلت له طبيعته الخاصة به. (الشروحات)

ولا بد في الانتقال من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل أو في الارتقاء من النقص إلى الكمال، لا بد من فعل وهذا الفعل هو الحركة فمادة الشيء ما صنع منه الشيء وأهم ما يحدث للمادة هو أن تخضع لفعل، أي أن تتحرك وتتلبس بالصورة، لهذا كان للشيء، بسبب طبيعة مادته، وجود بالقوة يجعله قابلاً للوجود بالفعل، أي قابلا للصورة التي أعدت المادة لقبولها، فإن الصورة هي ما يفعل وهي غاية الفعل والكون وهي ما يجعل وجود الجسم وجودا بالفعل بعد أن كان وجودا بالقوة. يقول: "والصورة لما كانت غاية الحركة، تتبعها الحركة بالضرورة" (١٩) في حين يؤكد في مكان آخر أن الحركة هي انتقال من القوة إلى الفعل أو من النقص إلى الكمال وهو يرى: "أن الوجود صنفان، أحدهما الكمال والآخر الحركة وهي أنقص من الوجود بالفعل أو هي متوسطة بين الوجود بالقوة والوجود بالكمال، فقد أخذت من كل بقسط" (٢٠) فالمادة الأولية ليس لها بطبيعتها صورة، وإن كانت قادرة على تلبس الصور

المختلفة، لأنها في حالة قوة وليست في حالة فعل، إذ لو كانت في حالة الفعل لما تقبلت الصور ولكانت الحركة مستحيلة، والوجود بالقوة والوجود بالفعل لا يمكن أن يقعا في آن معا، وان الوجود بالقوة ينفي الوجود بالفعل وبالعكس، والفاصل الموجود بين الوجود بالقوة والوجود بالفعل هو مجال الحركة، بل هو الحركة ذاتها.

إذاً، المتحرك هو الذي ينتقل من حال إلى حال، من عدم التحقق إلى التحقق، أي من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل كيما يتحقق كماله، وهذا معنى قوله: إن الحركة "كمال ما هو متحرك" أي انتقال المتحرك من القوة إلى الفعل، والحركة لا تكون بدون متحرك إذ لاشيء من لاشيء والعدم لا ينتج وجودا والوجود هنا، إما الكمال الموجود بالفعل أو حركة، أي انتقال الموجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، أي الكمال وإن الحركة هي هذا الكمال كما مر.

والقول إن الوجود بالقوة يسبق الوجود بالفعل ويتقدمه، لا يحتاج إلى إثبات فانه "لما كانت الحركة كمالا لقوة، فسيتقدمها ما بالقوة" مهما كانت هذه الحركة، حادثة أم أزلية يقول: إن الحركة تكون "إما كحركة يدى، فقد تقدم الإمكان لها في يدي بالزمان قبل وجودها وأما كحركة الشمس لليوم من أول العذراء إلى آخر الجزء الأول منها، فقد تقدم إمكانها في الشمس فان كل حركة فهي إما حادثة وإما أزلية، فالحادثة بين أمرها، والأزلية فالإمكان فيها في أجزائها لا في جميعها"[٢١] وقد أفاض ابن باجة في شرح مسألة تقدم الحركة بالقوة على وجودها بالفعل في شرحه على المقالة الثامنة وعاد إليه مرة أخرى في رسالته (معاني السابعة والثامنة) وذلك تجنبا لما قد يحصل من التباس وخلط بين الحركة الحادثة والحركة الأزلية وإلزام الأولى ما لزم الثانية، وشتان بينهما فإنه "لم يلزم ضرورة أن تكون كل حركة تتقدمها قوتها بالزمان، بل قد توجدان معا، فنقول: إن القوة ليست مما يفارق، بل تكون أبداً في موضوع مشار إليه"[٢٢] سواء أأضيفت إلى حركة طبيعية أم قسرية، حادثة أم أزلية فنحن نجد في الحجر مثلا، القوة على التحرك هبوطاً، حركة طبيعية، حين يكون خارج مكانه الطبيعي

وصعودا حركة قسرية، حين يدفع أو يقذف فإنه إذا كان في مكانـــه الطبيعـــي، إنمـــا توجد فيه حين لا يكون في مكانه الطبيعي فقط. (٢٣) ولما كـــان لكـــل جســـم مكانـــه الطبيعي وكان وجوده فيه هو كماله وتمامه، ينتج لدينا ثلاثة أنواع أو درجـــات مـــن الأجسام بالإضافة إلى أماكنها الطبيعية:

ــ **أولها**: مكان طبيعي واحد للجسم، تكون له قوة التحرك إليه حركة واحـــدة، حيـــن يكون خارجه ولا تكون الحركة الطبيعية فيه ممكنة إلا بتقدم القوة القسرية عليـــها أي أن يكون قد أخرج من مكانه الطبيعي بصورة أو بأخرى.

ــ **والثاني**: أماكن طبيعية متعددة متساوية في الأهمية، يكون فـــي أحدهـــا بالصدفـــة فالحيوان مثلا يبحث عن غذائه فتي مكان، وينام في مكان آخر، والإنسان تكـــون لـــه أعمال كثيرة موزعة على أمكنة كثيرة، ولما كانت التشوقات كلـــها بـــالطبع بالنســـبة للحيوان، فإن الحيوان (وبضمنه الإنسان) لا يسعى إلى المكان لأنه مكان، بـــل بفعـــل التشوق الذي هو بالقصد الأول بينما يكون المكان في مثل هذه الحالة بالقصد الثـــاني فإذا كان تشوقه إلى شيء غير موجود في مكانه تحرك إليه ــ بفعل هذا التشـــوق ــ وحين يحصل على ما يريد يضعف هذا التشوق ويحدث انفعال فينشـــأ تشـــوق آخـــر وهكذا فـــ "التشوقات كلها، هي للحيوان بالطبع" (٢٤).

ــ **والثالث**: مكان واحد يتحرك الجسم منه وإليه على دائرة فيأخذ بقسط من الحركـــة شبه الطبيعية وقسط من الحركة شبه التلقائية، فتكون حركته دائرية.

"أما قسطه من شبه الحركة الطبيعية، فانه لا يقف من تلقائه وانه يتحـــرك دون آلـــة، وأما قسطه من شبه الحركة النفسانية، فلانه يتحرك في المواضع المتقابلة بصورتـــه" ويلح ابن باجة على ضرورة التمييز بين القصود وبين هذه الأنواع من الوجود بـــالقوة بالعلاقة مع الدرجات المختلفة للأجسام، وكذلك التمييز بين الحركة الطبيعية والحركـــة التلقائية لان عدم التمييز بين الحركة الحادثة القسرية والحركة الذاتية الأزلية (حركـــة

الأجسام المستديرة) يلزم الأولى ما لزم الثانية [٢٥] وترتبط هذه الأنواع أو الدرجات الثلاث في علاقاتها بأماكنها الطبيعية مباشرة بطبيعة صورة الجسم بصفتها علة غائية لكماله وتمامه، يسعى الجسم للتلبس بها عبر صيرورته من القوة إلى الفعل، فالمكان الذي يتحرك إليه الجسم إنما هو صورة ذلك الجسم أو هو ما تحدده هذه بصفتها كماله وتمامه، إلا أن المكان في حال الحيوان والإنسان ــ كما ذكرنا ــ لا يكون مطلوبا لذاته بالقصد الأول بل يكون مرتبطا بالصورة التي يتحرك إليها الجسم دون أن يكون كمالا لصورة الجسم، في حين يكون المكان صورة الجسم على الحقيقة حين يتحرك إلى مكانه بالقصد الأول، وعلى العموم، لا يتحقق كمال حركة الجسم وتمامها إلا في مكانه الطبيعي فقط.

وبسبب انتظام الأجسام في الدرجات المذكورة بالعلاقة مع الأمكنة التي تتحرك إليها، فان الجسم الطبيعي يتحرك بسبب طبيعته التي هي كماله أولا، وبسبب قبوله الكمال ثانيا، فيكون متحركا بالإمكان والطبيعة في محركه، لان الإمكان وحده لا يكفي للحركة، لإن الحركة تكون أسرع كلما كان الإمكان أقل ونلاحظ ذلك في زيادة سرعة الحجر المقذوف إلى أعلى كلما اقترب من الأرض في عودته إلى مكانه الطبيعي (أسفل) كما نلاحظه في ظواهر الطبيعة في عالمنا المحيط، ثم انه قد يوجد الإمكان ولا عائق ومع ذلك لا توجد الحركة "مثل الخشب ما لم ترد عليه الصناعة" كما يقول ابن باجة، ففي الخشب إمكان أن يكون سريرا أو منضدة أو ..... ولكنه لا يصبح كذلك ما لم يتدخل الفاعل (النجار) بمعنى أن حركة الأجسام الطبيعية هنا تكون من خارجها، من غيرها، وحركتها لا تقف من تلقائها، ليقول: إن الأجسام الطبيعية مؤلفة من المحرك والمتحرك على جهة تأليف الحد لا على جهة التركيب حتى يكون هذا في جزء وذلك في جزء آخر [٢٦].

ــ والمتحرك حركة ذاتية فيه أيضا محرك ومتحرك، فهو وإن كان بخلاف ما يتحرك بالطبع يمكن أن يقف من تلقائه، فاليد تستطيع أن تتحرك وتستطيع أن تقف، ورغم أن

"الأمكنة الحيوانية" متضادة بالإضافة وليس بالطبع، وليس بين هذه الأمكنة مكان واحد للحيوان بالطبع، كما هو الحال في الأجسام الطبيعية، فإن الحيوان في حركته وسكونه الذاتيين، بما هو متحرك تلقائي من محرك وكمتحرك مثل الجسم الطبيعي و"متى تبين تناسب القوى إلى الموضوع وإلى الكمال" استطعنا التوصل إلى نسبة المحرك من المتحرك.

ــ أما حركة الأفلاك التي تجمع بين الحركة الطبيعية والحركة التلقائية وتأخذ بقسط من كل منهما، فتظل مع ذلك مختلفة عن كل منهما، لأن الجسم المستدير ليس طبيعة ولا نفساً بل هو أسمى من الطبيعة ومن النفس (الحيوانية والإنسانية) لأن حركته متصلة لا تسكن في الأماكن والمواضع المتقابلة، وجسم من هذا النوع لا يمكن أن تكون صورته لا طبيعة ولا نفسا "لأن كل طبيعة فلها بالذات أحد المتقابلات، ولا يكون حيوانا، لأن كل نفس قد توجد فيها أشواق متضادة، فحركتها ضرورة غير متصلة" [٢٧].

أما إذا وجد جسم يتحرك حركة متصلة (الفلك أو الجسم المستدير) فهو لأنه يطلب أحد المتقابلات يشبه النفس، ولأنه ليس له أن يسكن، يشبه الطبيعة فإن محركه يكون تصورا عقليا ضرورة، لأنه يقبل المتقابلات ويختار شيئا واحدا ويشتاق شيئا واحداً، وفقا لجنس الأين الذي له، فلذلك يتحرك على اتصال، وعلى كل حال فالمحرك غير المتحرك هنا، كما هو الحال في الحركة الطبيعية والحركة التلقائية، والفرق بين ضروب الحركات الثلاثة يكمن في طبيعة المحرك، فهو (المحرك) في الجسم الطبيعي، الطبيعة وهو في الحيوان النفس وفي الأجسام المستديرة العقل. "إن الذي يفعل من حيث هو ما يفعل موجود بالفعل وما ينفعل موجود بالقوة. فإن قولنا يفعل يلزم عنه بالذات لا بالعرض أن يكون موجودا بالفعل مشارا إليه، وأما ما ينفعل فيلزم أن يكون موجودا بالقوة. وما يفعل يساوق في الوجود ما ينفعل ويلزم عنه

وجوده ضرورة" فالطبيعة والنفس والعقل هي الصور المحركة الرئيسية، وهي عماد تركيب البرهان على وجود المحرك الأول عند ابن باجة.

ونؤكد مرة أخرى أن الهدف من استخدام نظرية القوة والفعل في البرهان على وجود المحرك الأول بإطلاق أو المحرك الأقصى، إنما هو: البحث العقلاني الميتافيزيقي عن الحركة في المحسوسات تمهيدا للوصول إلى المجردات. فعندما يتحرك الماء مثلا من الحالة السائلة إلى الحالة الغازية أو الجامدة، يجب أن يكون فيه في الحال الأول وجود (بالقوة) للحال التالي. وهكذا يصبح الوجود بالقوة شرطا ضروريا للحركة ولكنه (الشرط) يشترط عجز الجسم أن تكون علة التحقق أو الفعل (مقابل القوة) في نفسه بنفسه لأن الفعل هنا يفوق الوجود بالقوة ولا بد أن يأتي من خارج الوجود بالقوة، من مصدر يتضمن الفعل (التحقق) أو أن يكون هو نفسه فعل محض. ليخلص إلى القول: إن الجسم المتحرك يتحرك بفعل شيء آخر وهذا أيضاً بفعل شيء ثالث الخ .... دون أن يعني ذلك الوقوع في الدور أو الحلقة المفرغة أي الذهاب إلى ما لانهاية، إذ لا بد أن يقف عند فعل أول هو الفعل المحض أو العقل بإطلاق، مصدر كل فعل، كل حركة، وكل ما يتحرك إنما يتحرك نحو كماله الذي لم يستحوذه بعد ويتوقف انتقاله من القوة إلى الفعل على وجود الحركة، إذ "من الضروري وجود أمر ما، هو الفعل على الحقيقة مقابل الإمكان، بمعنى أن هذا الأمر لا يحتاج إلى محرك من خارجه لتحقيق كماله"[٢٨].

وكلمة أخيرة أقولها، وأنا اقوم بتدريس الفلسفة العربية: لا خيار، إما البدء بابن باجة من جديد أو لا فلسفة في المغرب العربي لأنها مهما حاولت، سواء من خلال ابن طفيل أو حتى من خلال ابن رشد فلن تفلت من ربقة ابن باجة.

ببليوغرافيا

(١)ــ أبو العلاء، هو والد أبي مروان بن زهر الطبيب المشهور والمعروف باللاتينية بـــ Avenzoar .

(٢)ــ يذكر المقري في "نفح الطيب .." أن ابن معيوب مولى ابن زهر "الأب" قد قـام بناء على أوامر سيده بدس السم لابن باجة في صحن من الباذنجان، ويبدو أن هذه الرواية كانت شائعة بين الناس في تلك الأيام.

(٣)ــ ابن طفيل، حي بن يقظان، القاهرة ٧٤.

(٤)ــ ابن باجة، شروحات السماع الطبيعي، ص٢٠.

(٥)ـــابن باجة، شروحات السماع الطبيعي، ص٢٠٨.

(٦)ــ يوسف كرم، الطبيعة وما بعد الطبيعة، القاهرة، ١٩٥٩، ص١٤٤.

(٧)ــ ابن باجة، شرح المقالة السابقة ص١١٨.

(٨)ــ ابن رشد ينتقد نقد ابن باجة لارسطو، وهذا ليس مما نحن بسبيله الآن.

(٩)ــ ابن باجة، شروحات السماع الطبيعي ص١٥١.

(١٠)ــ المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(١١)ــ ابن باجة، كتاب النفس، ص٢٦.

(١٢)ــ ارنست مودي، غاليلو وابن باجة، تاريخ الافكار، ١٩٥١ ص١٩٩.

(١٣)ــ ابن باجة، شروحات السماع الطبيعي، ص٢٣.

(١٤)ــ المرجع نفسه والصفحة نفسه.

(١٥)ـ ابن باجة، شروحات السماع الطبيعي، ص١٥٣.

(١٦)ـ ابن باجة، شروحات السماع الطبيعي ص٣٢.

(١٧)ـ المرجع نفسه، شروحات السماع الطبيعي ص١٥٤.

(١٨)ـ ابن باجة، الكون والفساد، وكذلك المجموع ورقة ٨٢ ظهر.

(١٩)ـ ابن باجة، شروحات على المقالة الأخيرة "لكتاب الحيوان، المجموع ورقة ٩٠ ظهر وهو غير شروحات ابن باجة على تاريخ الحيوان.

(٢٠)ـ ابن باجة، شروحات على السماع الطبيعي ص٢٨.

(٢١)ـ هنا يستخدم ابن باجة مصطلحي الامكان والقوة، بمعنى واحد، لإدراكه صعوبة التمييز بينهما حتى بالنسبة للفلاسفة المتمرسين، كما يقول، لأنه من الأمور بالغة الدقة، وهو يستعرض هذا الأمر بشكل مستفيض في بداية شروحه على السماع الطبيعي ص ١٧٠ وما بعد.

(٢٢)ـ ابن باجة، في معاني السابقة والثامنة، ص١٠٨.

(٢٣)ـ ابن باجة، في معاني السابقة والثامنة من السماع الطبيعي ص ١٨٨.

(٢٤)ـ المرجع نفسه ص ١٨٩.

(٢٥)ـ المرجع نفسه ص ١٨٥.

(٢٦)ـ المقصود، أمكنة وجود الغذاء وأمكنة التغذى، وأمكنة التربية، وأمكنة التزاوج و...

(٢٧)ـ ابن باجة في معاني السابعة والثامنة، ص ١٩٠.

(٢٨)ـ ابن باجة، كتاب النفس ص ٤٧.

(٢٩)ــ يستخدم ابن باجة تعبير المتوحد، بمعنى الفيلسوف أو المثقف المحبط والتدبــير بمعنى السوس أي وضع سياسة لاصلاح شؤون المدينة أو المجتمع.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٣/١٠/١٩٩٦

الزراعة في المناطق الجافة وشبه الجافة والجدوى الاقتصادية منها (مثال محصول الشعير في مناطق الاستقرار الزراعي الخامسة والرابعة والثالثة في سورية)

د. صالح وهبي
قسم الجغرافية - كلية الآداب
جامعة دمشق

موضوع الدراسة البادية السورية والمناطق الهامشية الواقعة ضمن مناطق الاستقرار الزراعي الثالثة والرابعة والخامسة التي تتصف بانخفاض الإنتاجية الزراعية ، وحدة المشاكل البيئية الناجمة عن تصرفات الإنسان الجائرة التي ألحقت أضرارا كبيرة بالنظام البيئي فيها .
ويهدف البحث إلى حساب معامل تقلب محصول الشعير البعلي والسقي في منطقة الدراسة مع إظهار العوامل المؤثرة على تقلب المحصول بهدف تبيان الجدوى الاقتصادية لزراعة الشعير وإظهار الطريقة المثلى لتنمية الموارد الزراعية واستثمارها.
استخدمت في هذا البحث صيغة إحصائية استخدمها غوجفين - ماتيليا - نوفيكوف ، وذلك لحساب معامل تقلب محصول الشعير في منطقة الدراسة

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث بإعطاء تصور علمي لإمكان تحسين استخدام الأراضي في منطقة الدراسة والمناطق البيئية المشابهة .
التوصيات والنتائج التي حصلت عليها ضرورية للعاملين في مسائل التنظيم الزراعي وتطوير الأشكال الاقتصادية الجديدة .

مقدمة عن الزراعة في المناطق الجافة :

تتصف البادية السورية والمناطق الهاشمية (الحدية) بأنها بيئات هشة شديدة الحساسية نظراً لمجاورتها للصحارى . لذلك ينبغي معاملتها بحذر شديد قائم على التجربة والدراسة والبحث وأية معاملة مخطئة لهذه المناطق ستؤدي إلى تصحيرها فاضافة إلى الظروف المناخية غير المناسبة للزراعة فيها جاء الإنسان بأفعاله الجائرة ليزيد الطين بلة ويسهم بشكل كبير في تدهور المناطق شبه الجافة . إن العوامل البيئية الإقتصادية والبشرية هي المسؤولة عن المشاكل الحاصلة في المناطق الجافة وشبه الجافة .

فالتزايد السكاني ونقص المواد الغذائية والتسابق من أجل التنمية وزيادة الإنتاج ،أدت جميعها إلى زيادة تكثيف الاستثمار زيادة تفوق الموارد الطبيعية الزراعية في تلك المناطق مما أدى إلى تفكك النظم البيئة للأراضي وخرابها ولاسيما الأراضي ذات الإنتاجية القليلة والمجاورة للصحاري وحدوث القحط المتمثل بتدهور نباتات تلك المناطق التي تكيفت عبر آلاف السنين مع هذه البيئات وتعرية التربة وضياع المياه .

من هنا فالوضع الناشئ ، يعدّ نتيجة حتمية للاستثمار والاستغلال غير الصحيح والاستعمال السيء للأرض والنبات والمياه .

ومن الأساليب الجائرة المتبعة في استعمال الأراضي الجافة وشبه الجافة عدم مراعاة المقدرة الطبيعية الزراعية للأراضي عند الاستغلال لانتاج محاصيل زراعية عالية الغلة بشكل دائم، أي عدم الأخذ بعين الاعتبار للموارد الزراعية المتمثلة بالموارد الزراعية والاقتصاية والبشرية والموارد الطبيعية الزراعية . وكل عامل يؤثر على

الإنتاج الزراعي بدرجة مختلفة سواء كانت العوامل طبيعية أم اقتصادية أم بشرية . فالعوامل الطبيعية تؤثر بشكل كبير على الإنتاج الزراعي إما سلبيا أو ايجابيا بل غالبا ما تكون هي العامل المحدد لنوعية ودرجة نجاحه فبقدر ماتكون العوامل الطبيعية مناسبة بقدر ما يزداد الإنتاج الزراعي وتنخفض كلفته الإنتاجية.

المنطقة المدروسة : البادية السورية والمناطق الهاشمية الواقعة ضمن مناطق

الاستقرار الزراعي الثالثة والرابعة والخامسة التي تتصف بانخفاض الإنتاجية الزراعية، وحدة المشكلات البيئية الناجمة عن التصرفات الجائرة للإنسان التي ألحقت أضرارا كبيرة بالنظام البيئي فيها .

هدف البحث : حساب معامل تقلب محصول الشعير البعلي والمروي في منطقة الدراسة مع إظهار دور العوامل المؤثرة بتقلب المحصول وتبيان الجدوى الاقتصادية لزراعة الشعير وإظهار الطريقة المثلى لتنمية الموارد الزراعية واستثمارها.

الأسس النظرية والمنهجية للبحث : استخدمت في هذا البحث صيغة إحصائية استخدمها: غوجفين – مانيليا – نوفيكوف[1] ، وذلك لحساب معامل تقلب محصول الشعير في منطقة الدراسة. كما استخدمت المقارنة الجغرافية (المكانية ، أي المقارنة بين مختلف مناطق الاستقرار الزراعي في منطقة الدراسة) والمنهج الكمي الاحصائي القائم على التحليل بالاضافة إلى رسوم المنحنيات البيانية .

الأهمية التطبيقية للبحث:

١-تتمثل باعطاء تصور علمي لامكان تحسين استخدام الأراضي في منطقة الدراسة والمناطق البيئية المتشابهة .

---

[1] هم جغرافيون من الاتحاد السوفييتي السابق . والمصدر المستخدم غير مترجم وهو التحليل الاحصائي الرياضي والاقتصادي للانتاج الزراعي – موسكو – ١٩٦٩

٢-إن النتائج التي حصلت عليها في المنطقة المدروسة ضرورية للعاملين في مجال التنظيم الزراعي وتطوير الأشكال الاقتصادية الجديدة .

الظروف البيئية للشعير واستخداماته:

ينتمي الشعير إلى الفصيلة النجيلية . وقد عرف الإنسان زراعته منذ أقدم العصور وتنتشر زراعته حتى درجة عرض ٧٠ شمالا . إذ يكون الصيف قصيرا وباردا كما يزرع في العروض فوق المدارية إذ يسود المناخ الحار الأكثر جفافا من المناطق المعتدلة ويزرع أيضا في الهوامش الصحراوية كما في العراق وسورية .

وتتراوح احتياجات الشعير من المياه بين ٢٠٠-٥٠٠ مم° . إذ نجد معظم المساحات المزروعة شعيرا في العالم تقع ضمن تلك الحدود المطرية . وصفر النمو لهذا المحصول ٥ م° ، ودرجة الحرارة المثلى لنموه ٢٠ م° ، ويحتاج الشعير إلى عدد من الوحدات الحرارية فوق صفر النمو بين ١٣٠٠-١٦٠٠ م° ، وفترة النمو الكامل للشعير تتراوح بيم ١٠٠-١٧٠ يوما وسطيا وهذه المدة تزيد أو تقل حسب الظروف المناخية إذ تقل مع قلة الأمطار وارتفاع درجة الحرارة وتزيد في المناطق الوفيرة الأمطار والأقل حرارة [1] .

ويحتاج الشعير إلى تربة خفيفة جيدة الصرف ولا تنجح زراعته في الترب الطينية الثقيلة ولا في الترب الحامضية .

أما استخداماته فهي متنوعة فنادرا ما يستخدم للغذاء البشري وإنما يستخدم كعلف للحيوانات والطيور أو في صناعة البيرة والمشروبات الكحولية المتنوعة . والشعير نوعان الأول أبيض أو ذو الصفوف الستة التي يستخدم في الصناعات الكحولية بالدرجة الأساسية وبنسبة قليلة في تغذية المجترات والنوع الثاني هو الشعير الأسود ذو الصفين الذي يعد أكثر تحملاً للجفاف وتكون حافات سفا الحبوب ملساء لاتؤذي

[1] المصدر – محمد صافيتا – جغرافية الزراعة – دمشق – ١٩٩٣

الحيوانات أثناء تناولها له ، إضافة إلى ذلك تزيد فيه نسبة البروتين الخام مقارنة بالشعير الأبيض .

ولكن هناك مشكلة بالنسبة لتغذية الدواجن بالشعير تتمثل بانخفاض القيمة الحرارية مقارنةً بالذرة لكن بعد إجراء الأبحاث والتجارب تبين أن أنزيم البيتاكلوكانيز يعمل على حجز حبيبات النشاء في البذرة وعدم تحررها بصورة طليقة في الأمعاء مما يؤدي الى عدم تعرضها لفعل أنزيمات الجهاز الهضمي ، ولكن إضافة أنزيم البيتاكلوكانيز إلى الشعير يؤدي إلى تحرير حبيبات النشاء في الجهاز الهضمي للدواجن لأن جهازها الهضمي لايفرز هذا الأنزيم. وإن انزيم البيتاكلوكانيز موجود في بذرة الشعير ونتيجة التجارب تبين أن نقع الشعير بالماء يعمل على تخفير الأنزيم[1]

منطقة الدراسة:

وتشمل منطقة الأستقرار الزراعي الثالثة: والتي يزيد معدل أمطارها عن ٢٠٠-٢٥٠مم سنوياً ولا يقل عن هذا الرقم لنصف السنوات المرصودة ، أي يمكن ضمان موسم أو موسمين لكل ثلاث سنوات ومحصولها الرئيسي الشعير ، وقد تزرع البقوليات . وتبلغ مساحة منطقة الأستقرار الزراعي الثالثة ١٣٠٦ ألف هكتار وتشكل٧,١% من المساحة الإجمالية في سورية.

منطقة الاستقرار الرابعة (الهاشمية) : معدل أمطارها بين ٢٠٠-٢٥٠ مم سنوياً ولايقل عن ٢٠٠ مم في نصف السنوات المرصودة ولا تصلح إلا للشعير أو المراعي الدائمة وتبلغ مساحة هذه المنطقة ١٨٢٣ ألف هكتار وتشكل ٩,٨ % من مساحة سورية .

[1] مجلة الزراعة والتنمية – المنظمة العربية للتنمية الزراعية (تشرين أول – تشرين ثاني – كانون الأول) ١٩٩٥ ص٤٤ – ٤٧

منطقة الاستقرار الزراعي الخامسة (البادية و السهوب) : وهي لا تصلح للزراعة البعلية وتبلغ مساحتها ١٠٢١٨ ألف هكتار وتشكل ٥٥,١ % من المساحة الإجمالية في سورية . وبذلك تشمل منطقة الدراسة مناطق الاستقرار الزراعي (الثالثة والرابعة والخامسة) وهي تشكل نحو ٧٢ % من مساحة سورية .

أهم صفات الأمطار في المنطقة المدروسة :

يعد مناخ المنطقة المدروسة أقوى عامل من شأنه أن يحدد سياسة هذه المنطقة ومستقبلها ولاسيما الأمطار التي تتميز بالصفات التالية :

١-توزعها غير منتظم .

٢-عدم كفايتها للمحاصيل المزروعة في كثير من السنين .

٣-تتابع فترات طويلة من الجفاف على هذه المناطق .

٤-تتميز الأمطار بأنها عاصفية فتسبب الفيضانات والانجرافات .

٥-وجود تباين بين أوقات بدء فصل الأمطار من عام لآخر ، وهذا يحدد مواعيد البدء بالعمليات الزراعية .

وقد قسمت أراضي الجمهورية العربية السورية إلى خمس مناطق استقرار (انظر الشكل ١) .

أضرار فلاحة أراضي البادية والمناطق الهامشية :

تؤدي فلاحة أراضي البادية والمناطق الهامشية إلى أضرار كبيرة يمكن إجمالها بالتالي:

١-إبادة الغطاء النباتي بما فيها الأعشاب والشجيرات الرعوية مما يؤدي إلى زيادة سرعة جريان مياه الأمطار على سطح الأرض ، وهذا يؤدي إلى عدم إتاحة الفرصة للأرض والنباتات الرعوية من الاستفادة من هذه المياه جيدا ، إضافة إلى حدوث الفيضانات والسيول مما يؤدي إلى انجراف الطبقات السطحية للتربة التي تكون غنية بالعناصر الغذائية الضرورية لنمو النباتات وتغذيتها ، وتناقص سمك

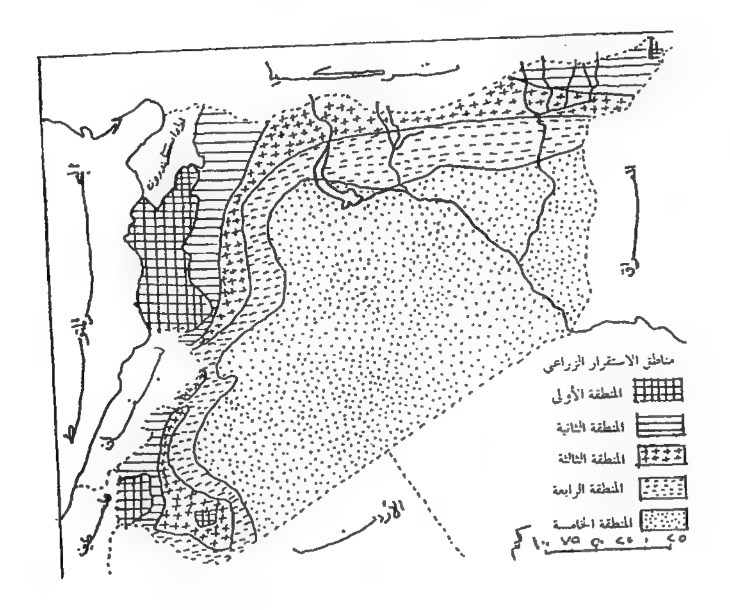
التربة نتيجة الانجراف وضعف قدرة الأرض على استيعاب المياه مما يؤدي إلى تدفقها سطحيا وحدوث الفيضانات والسيول .

٢-خسائر في الممتلكات والمرافق الحيوية المختلفة وتقليل عمر السدود وإضعاف القدرة التخزينية لها ، ويمكن أن نضرب مثلا على ذلك السيول التي حدثت في الربع الأخير من عام ١٩٩٦ ، وقد لاحظنا أضرارها أثناء رحلتنا العلمية إلى البادية ، إذ قامت هذه السيول بتخريب الطرقات وجرف كميات كبيرة من الحجارة والطمي عليها بعد أن سدت العبارات المقامة تحت الطرقات . وشكلت الأخاديد التي تؤدي إلى صعوبة في استعمال الأراضي بسبب تغطيتها بالحصى والحجارة ، والقضاء على النباتات الرعوية المعمرة التي تشكل درعا يحمي التربة والبذور والبادرات وتهيء لها الظروف الملائمة من الرعاية والحماية لتنمو من جديد إضافة إلى تدمير الفيضات الغنية بالأعشاب ومن ثم تدمير احتياطي البادية من المراعي .

٣-تحويل البادية تدريجيا إلى أراضي صحراوية تتعرض لاحقا لعوامل التعرية والحت بفعل الأمطار والرياح ومن ثم تتقلص مساحة الأراضي الزراعية نتيجة غزو الصحراء لها .

٤-تشجيع النباتات الضارة على السيطرة على الغطاء النباتي الطبيعي .

الشكل – ١ يبين مناطق الاستقرار الزراعي في سورية



المصدر : المجموعة الإحصائية الزراعية – وزارة الزراعة

وإن الغطاء النباتي الحالي للبادية السورية لايعد الغطاء الطبيعي الناتج عن توازن عوامل البيئة بل هو غطاء نباتي متقهقر نتج عن توازن غير طبيعي تداخلت فيه عوامل الرعي الجائر والتحطيب وفلاحة مساحات كبيرة من الأراضي وزراعتها بالحبوب مما أدى إلى غزو النباتات الشوكية كالعاقول والصبر والنباتات السامة كالحرمل وبعض النباتات غير المستساغة كالأشنان التي حلت محل مجموعة من النباتات الاقتصادية التي تفضلها الأغنام كالروثة والشيح والرغل إلا أن التدهور قد يصل إلى الحد الذي يزول فيه الغطاء النباتي فتزداد عوامل التعرية وتتشكل السيول وتضيع مياهها في السباخ . ولو كانت الأراضي مغطاة بغطاء نباتي كثيف فإنها تكبح الفيضانات وتسمح لمياه الأمطار بالتسرب إلى باطن الأرض فتستفيد منه النباتات ويغذي قسم آخر المياه الجوفية .

بما أن منطقة الدراسة تقع في المناطق الداخلية من سورية فإن تأثرها بالمناخ القاري يكون كبيراً فتزداد فيها التباينات المناخية أزدياداً ملحوظاً .

ويزداد هذا التأثير كلما اتجهنا نحو الداخل ، وهذا ينعكس على الزراعات في هذه المنطقة مما يؤدي إلى تذبذب في الإنتاج وعدم الجدوى الاقتصادية منه في معظم السنوات . ولا سيما إذا كانت تعتمد بالدرجة الأولى على الأمطار فنلاحظ أن الإنتاج يتذبذب سنوياً تبعاً لكميات الأمطار الهاطلة إضافة إلى توزعها خلال أشهر السنة ، ولكن هذا التذبذب يكون أقل إذا كانت الزراعات مروية ، وهذا ما سنلاحظه فيما بعد من خلال حساب معامل تقلب محصول الشعير في منطقة الدراسة .

يأتي الشعير في المرتبة الثانية بعد القمح بين المحاصيل المزروعة في سورية من حيث المساحة والإنتاج إذ بلغ متوسط المساحة المزروعة بالشعير بين عامي ١٩٨٥- ١٩٩٥ على مستوى سورية نحو ١٨٠٥٧٧٦ هكتار وبلغ متوسط الإنتاج السنوي

خلال الفترة نفسها ١١٩٩٩٨١ طن بواقع غلة هكتارية قدرها ١٤٨٠ كغ وسطيا ٧٢٠ كغ / هـ للبعل و ٢٢٤٠ كغ /هـ للمروي .

ويزرع معظم الشعير تحت الظروف المطرية إذ تشكل الزراعة البعليـــة ٩٩,٣٥ % لنفس الفترة الزمنية بينما لا يشكل المروي إلا نسبة ضئيلـــة تبلـــغ ٠,٦٥ % . وقـد انتجت الأراضي المروية ٢,٤٢ % من إجمالي الإنتاج الوطني من الشعير في حيـــن أعطت الأراضي البعلية ٩٧,٥٨ % لنفس الفترة الزمنية المدروسة .

يزرع الشعير في الآراضي الخفيفة القليلة الخصوبة الأكثر جفافا فـــي حيـــن تـترك الأراضي الخصبة والأكثر رطوبة للقمح والمحاصيل الأخرى .

ونلاحظ إنخفاض المحصول بين منطقة وأخرى أحيانا في العام نفســه ويعــود ذلـك لحدوث ظروف بيئية غير مناسبة في المناطق والمحافظات مثل الصقيع وقلة الأمطـار أو زيادة الأمطار وغرق جزء من المساحات المزروعة أو حـدوث موجـات الحـر الشديدة بفترة أمتلاء السنابل مما يؤدي إلى ضعف الحبوب .

وينخفض الإنتاج أحيانا لعدم جدوى حصاد مساحات واسعة من منـــاطق الاسـتقرار الزراعي الخامسة والرابعة والثالثة فتترك للرعي .

وفي بعض السنوات يحدث تناقص للمساحات المزروعة بالشعير بسبب تأخر حـــدوث الأمطار أوعدم حدوثها في مواعيد زراعة الشعير ، ومن ثم انتهاء موعد الزراعة كما حدث في محافظة درعا في عام ١٩٨٨ .

تميز موسم عام ١٩٨٩ بتعرضه لظروف بيئية ســيئة أدت إلـى تراجـع المـردود وانخفاض الإنتاج ، إذ انخفضت معدلات هطول الأمطار خلال الموسم إضافـــة إلـى عدم توزعها على مدار السنة ، كما تعرض الموسم إلى موجـــات صقيـــع متكـررة اعتبارا من أواخر شهر كانون الأول رافقها انحباس الأمطار كما أثر سلبا على نمـــو المحاصيل الشتوية المزروعة ومن ضمنها الشعير وأدى إلى تأخر إنبات جزء منـــها وتلف الجزء الآخر انظر الرسوم البيانية (٦،٥،٤،٣،٢) وفي موسم عام ١٩٩٠ تـم

تنفيذ زراعة المساحات المخصصة للشعير بشكل جيد إلا أن الظروف الجوية غير المناسبة وانحباس الأمطار أدى إلى الإضرار الكبير بالمساحات المزروعة في مناطق الاستقرار الزراعي الثالثة والرابعة والخامسة إذ تركت معظم هذه المساحات للرعي لعدم وصولها إلى مرحلة النضج مما أدى إلى تأمين حاجة الثروة الحيوانية من المراعي لعدة أشهر .

ومن العوامل الأخرى التي تؤدي إلى تقلبات إنتاج الشعير عدم توفر مستلزمات الإنتاج أحيانا أو عدم توافر الأسمدة الكيماوية الكافية في وقت الزراعة. كل هذه العوامل سواء كانت طبيعية أم بشرية أم اقتصادية فإنها تؤثر بتقلب محصول الشعير وتسبب تفاوتا كبيرا في إنتاج المحاصيل الزراعية من عام لآخر كما أن تفاوت أمطار هذه المنطقة أجبرت سكانها على العيش في بحبوحة أحيانا وضيق في كثير من الأحيان .

حساب معامل تقلب محصول الشعير في مناطق الاستقرار الزراعي:

تم حساب معامل تقلب محصول الشعير في مناطق الاستقرار الزراعي خلال ١١ سنة أي بين عامي ١٩٨٥ - ١٩٩٥ وذلك باستخدام الصيغة التالية التي استخدمها كل من غوجفين - مانيليا - توفيكوف[1] .

$$\gamma = a + B.X$$

$$a = \frac{\Sigma y}{n}$$

$$B = \frac{\Sigma y.x}{\Sigma x^2}$$

$$\delta yx = \sqrt{\frac{\Sigma(y - \overline{y})^2}{n}}$$

$$v = \frac{\delta yx}{a}.100$$

---

[1] مرجع سابق .

المتوسط الحسابي لمحصول الشعير خلال الفترة المدروسة - a

حاصل مجموع المحصول الحقيقي مضروب بالسنوات على - B

مجموع مربع السنوات المدروسة

محصول الشعير الحقيقي - y

محصول الشعير الحسابي $\bar{y}$ –

المتوسط الحسابي للإنحراف بين محصول الشعير الحقيقي والحسابي δyx

عدد سنوات الفترة المدروسة N

عدد السنوات المدروسة مرتبة وفق ترتيب خاص[1] X

معامل التقلب v

إن تحليل إشارة معامل تقلب المحصول تسمح بإظهار حدود المناطق التي يحدث فيها تغير محسوس صغيراً كان أم كبيراً مع تبيان درجة استقرار المحصول أو تذبذبه . فعندما يكون مؤشر معامل التقلب صغيراً فهذا يعني أن هناك استقرار في الإنتاج . كما أنه يستخدم في إظهار حدود التقسيم الإقليمي البيئي لأظهار المقدرة الطبيعية الزراعية وتشابهها أو اختلافها . وقد استخدمت مؤشرات المحصول الفعلي (الغلة) والحسابي لإنشاء منحنى بياني بين محصول الشعير في منطقة الدراسة . انظر الشكل (١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥)[2].

منطقة الاستقرار الزراعي الخامسة:

عند إجراء تحليل لديناميكية محصول الشعير البعلي فيها للفترة الزمنية الممتدة من عام ١٩٨٥ – ١٩٩٥ نلاحظ أن الإنتاج غير مستقر ويتذبذب من سنة إلى أخرى إذ

---

[1] يجب أن يكون عدد السنوات المدروسة مفرداً فإذا كان عدد السنوات على سبيل المثال تسع فإنها ترتب عامودياً والنصف الأول يأخذ إشارة سالبة والمنتصف صفر والنصف الثاني إشارة موجبة على الشكل التالي:-٤،-٣،-٢،-١، ٠، ١، ٢، ٣، ٤

[2] جميع الأشكال من إنشاء الباحث

انخفضت الغلة في عام ١٩٨٧ إلى ٣ كغ / الدونم لتنخفض أيضا إلى ١,٢ كغ في / د[٣] عام ١٩٨٩ وتصل الغلة إلى ٤ كغ / د في عام ١٩٩٢ لتعود إلى الارتفاع تدريجيا لتصل إلى ٥٨ كغ / عام ١٩٩٥ وخلال الفترة الزمنية المدروسة سجلت أعلى غلة في عام ١٩٨٨ إذ بلغت ١٢٠,٢ كغ / د[٤]. ويمكن القول أنه كان هناك خلال الفترة المدروسة سنة واحدة كانت فيها الغلة مرتفعة في عام ١٩٨٨ وسنتان كانت غلتها متوسطة في عامي ١٩٨٦ و ١٩٨٥ أما باقي السنوات فكانت الغلة فيها منخفضة جدا وغير اقتصادية وبلغ معامل التقلب درجة مرتفعة جدا تصل هنا ١٢٧,٦ %.

أما المنحنى البياني للمحصول الحسابي فإنه يتخذ مسارا معتدلا أو شبه مستقيم (الشكل ٢) .

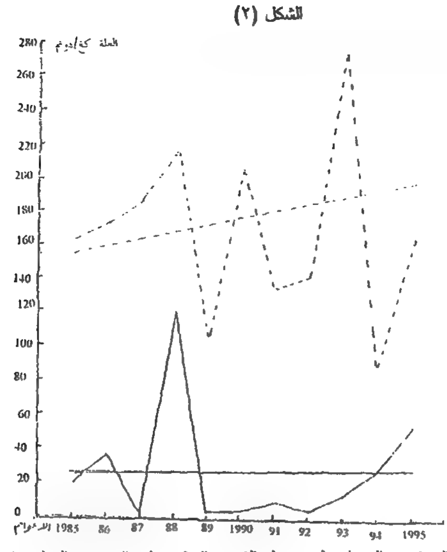
أما فيما يتعلق بمحصول الشعير المروي لنفس المنطقة (الخامسة) فإنه أيضا يتذبذب من سنة إلى أخرى . ومن خلال تحليل ديناميكية كميات محصول الشعير المروي نلاحظ أن الغلة كانت متوسطة في ثلاث سنوات ومرتفعة في أربع سنوات ومنخفضة في أربع سنوات بين عامي ١٩٨٥ – ١٩٩٥ . وبلغ معامل التقلب ٢٧,٩٥% . وأعلى غلة كانت في عام ١٩٩٣ وذلك لمناسبة الظروف الجوية وأخفض غلة في عام ١٩٩٤ وذلك نتيجة الظروف الجوية السيئة السائدة وارتفاع درجة الحرارة في شهر نيسان وأيار مما أدى إلى خفض المردود في المنطقة الخامسة.

---

[٣] أنظر النشرة الدورية للمحاصيل والخضار الشتوية لموسم ١٩٨٨-١٩٨٩ وزارة الزراعة والإصلاح الزراعي في سورية – العدد- ١١٣-ص١١١.

[٤] [٣] أنظر النشرة الدورية للمحاصيل والخضار الشتوية لموسم ١٩٨٧-١٩٨٨ وزارة الزراعة والإصلاح الزراعي في سورية – العدد- ١٠٩-ص١٠٧.

الشكل (٢)



المؤشـــر الحسابي لمحصول الشعير البعلي على المستوى الوطني فـــي منطقة الاستقرار الخامسة بين عامي ١٩٨٥ - ١٩٩٥

مؤشر المحصول الحقيقي (الفعلي) لمحصول الشعير البعلـــي علـــى المستوى الوطني في منطقة الاستقرار الخامسة بين عامي ١٩٨٥ - ١٩٩٥

المؤشر الحسابي لمحصول الشعير المروي لنفس المنطقة

مؤشر المحصول الفعلي لمحصول الشعير المروي لنفس المنطقة

منطقة الاستقرار الزراعي الرابعة :

بلغ معامل تقلب محصول الشعير البعلي هنا ١١٢ % ومن خلال ديناميكيـــة كميـــات المحصول الحقيقي نلاحظ أن هناك تشابها مع منطقة الاستقرار الزراعي الخامسة فـي التذبذب الحاصل في الغلة للسنوات نفسها ولكن هناك فرقا في كمية الغلة في وحـــدة المساحة إذ تكون الغلة أعلى في منطقة الاستقرار الرابعة . وينطبق هذا على الشـــعير البعلي والمروي فخلال الفترة المدروسة كانت الغلة منخفضـــة فـــي ســـبع ســـنوات ومتوسطة في عامي ١٩٨٦ – ١٩٩٥ بينما كانت الغلة مرتفعة في ســـنة واحـــدة إذ بلغت ١٥٧,٧ كغ / د [1] وأخفض غلة كانت في عام ١٩٨٩ (انظر الرسم ٣) .

بينما كان معامل تقليب محصول الشعير السقي لنفس المنطقة مقاربا لمعامل نظيره في المنطقة الخامسة .

منطقة الاستقرار الزراعي الثالثة :

بلغ معامل تقلب الشعير البعلي في منطقة الاستقرار الزراعي الثالثة ٧٦,٤٥ % وهو أقل في المنطقة الرابعة بـــ ٣٥,٥٥ % ، ومن خلال تحليل ديناميكية المنحنى البيـــاني بغلة الشعير نلاحظ أن الغلة كانت مرتفعة في ثلاث سنوات ١٩٨٦ – ١٩٨٨ ولكنـــها كانت مرتفعة ارتفاعا واضحا في عام ١٩٨٨ إذ وصلت إلى ١٤٨,٢ كغ / د ثم عادت لتنخفض انخفاضا حادا في عام ١٩٨٩ لتصل إلى ٥.٥ كغ / د وكانت متوسطة فـــي عام ١٩٩٣ – ١٩٩٤ ومنخفضة في بقية الأعوام خلال الفـــترة المدروســـة (انظـــر الرسم٤).

---

[1] مرجع سابق النشرة الدورية للمحاصيل والخضار الشتوية لموسم ١٩٨٧ – ١٩٨٨ – ص١٠٧

وبلغ معامل تقلب محصول الشعير المروي ٢٦ % وبذلك يكون مقاربا لمعامل التقلب في المنطقة الرابعة و الخامسة ولكن من خلال نظرة إلى المنحنى البياني نلاحظ انخفاض الغلة أنخفاضا كبيرا في عام ١٩٩٠ إذ وصلت إلى ٨٥ كغ / د (انظر الرسم٤) .

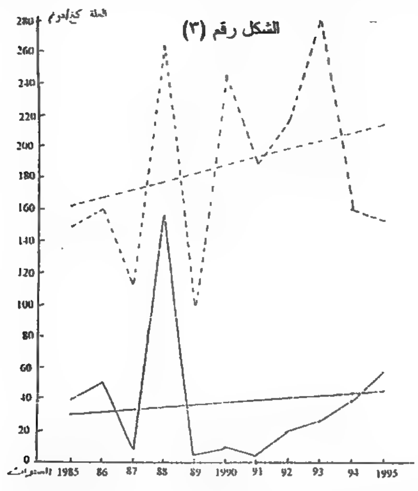
ومن أجل المقارنة بين مختلف مناطق الاستقرار تم حساب معامل تقلب محصول الشعير البعلي في منطقتي الاستقرار الزراعي الثانية والأولى ، ومن خلال المعادلة بلغ معامل التقلب في منطقة الاستقرار الأولى ٢٦,١ % وبذلك يكون مساويا تقريبا لمعامل الشعير المروي في منطقة الاستقرار الثالثة والبالغ ٢٦ % ومن خلال المنحنى البياني (الشكل A٧) نلاحظ أن الغلة مرتفعة في سبع سنوات ومتوسطة في اثنتين ومنخفضة في اثنتين في عامي ١٩٨٩ - ١٩٩٠ لتعود إلى الارتفاع خلال بقية السنوات ضمن الفترة الزمنية المدروسة .

وتبين أن متوسط غلة الشعير البعلي والمروي خلال الفترة المدروسة كانت تزداد كلما اتجهنا نحو منطقة الاستقرار الأولى (الرسم ٥) و (الجدول رقم ١) .

في عام ١٩٩٥ بلغ اجمالي الإنتاج الوطني من الشعير ١٧٠٥١٤٢ طن والمساحة المزروعة ١٩٦٣٢٥٩٠ دونم انتجت منطقة الاستقرار الثانية ٥٠,٨٨% والثالثة ١٧,٦٧ والرابعة ١٦,٦٣ والخامسة ٨.٨ والأولى[1] ٦,٧٥ (انظر الجدول ٢) و (الشكل٦) .

---

[1] لم تساهم المنطقة الأولى إلا بهذه النسبة القليلة باعتبار أن معظم الأراضي الزراعية فيها تخصص لزراعات أخرى كالأشجار المثمرة والخضار كما أنه من غير المعقول زراعة الأراضي الزراعية المتناثرة في المناطق الجبلية بالشعير حيث يصعب استخدام الآلات .



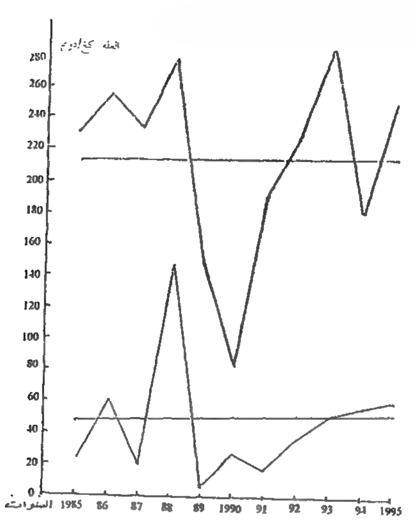
لمؤشــــر الحسابي لمحصول الشعير البعلي على المستوى الوطنــي فــي منطقة الاستقرار الزراعي الرابعة بين عامي ١٩٨٥ – ١٩٩٥

مؤشر المحصول الحقيقي (الفعلي) لمحصول الشـــعير البعلــي علــى المستوى الوطني في منطقة الاستقرار الرابعة بين عامي ١٩٨٥ – ١٩٩٥

المؤشر الحسابي لمحصول الشعير المروي لنفس المنطقة

مؤشر المحصول الفعلي لمحصول الشعير المروي لنفس المنطقة





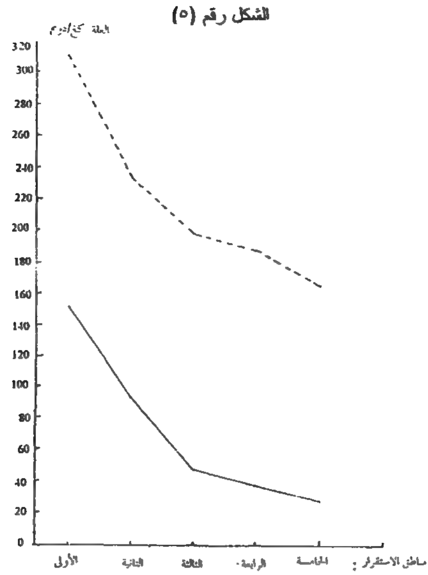
المؤشـــر الحسابي لمحصول الشعير البعلي على المستوى الوطنـــــي فـــي منطقة الاستقرار الثالثة بين عامي ١٩٨٥ - ١٩٩٥

المؤشر الحقيقي (الفعلي) لمحصول الشعير البعلي على المستوى الوطنـــي في منطقة الاستقرار الثالثة بين عامي ١٩٨٥ - ١٩٩٥

المؤشر الحسابي لمحصول الشعير السقي لنفس المنطقة

المؤشر الفعلي لمحصول الشعير السقي لنفس المنطقة

الشكل رقم (٥)



متوسط غلة الشعير البعلي في مناطق الاستقرار خلال الفترة المدروسة بين عامي ١٩٨٥ – ١٩٩٥

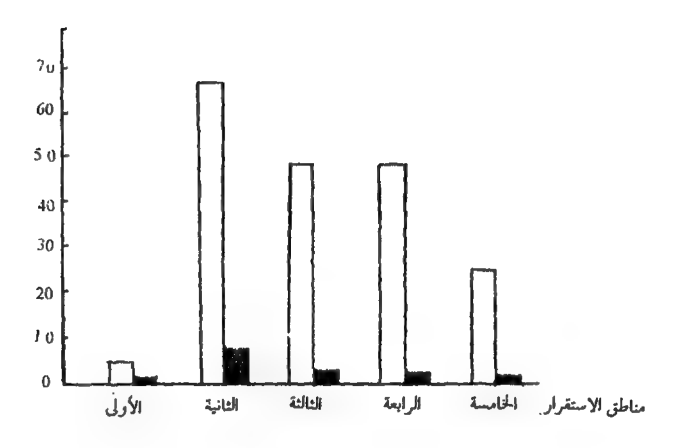
متوسط غلة الشعير البعلي في مناطق الاستقرار الزراعي خلال الفترة المدروسة بين عامي ١٩٨٥ – ١٩٩٥

الشكل (٦) .

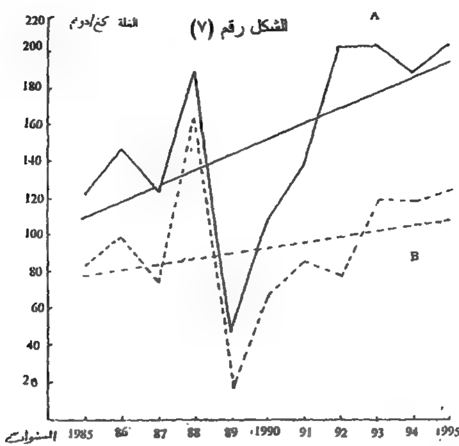
المساحة ☐ ■ الانتاج

الانتاج مائة ألف طن

المساحة مائة ألف دونم



مساحة وانتاج الشعيرعلى مستوى مناطق الاستقرار الزراعي - (المسقي والبعل) لعام ١٩٩٥.



المؤشـــر الحسابي لمحصول الشعير البعلي على المستوى الوطنــــي فـــي منطقة الاستقرار الأولى بين عامي ١٩٨٥ – ١٩٩٥

المؤشر الحقيقي (الفعلي) لمحصول الشعير البعلي على المستوى الوطني في منطقة الاستقرار الأولى بين عامي ١٩٨٥ – ١٩٩٥

المؤشر الحقيقي (الفعلي) لمحصول الشعير البعلي على المستوى الوطني في منطقة الاستقرار الثانية بين عامي ١٩٨٥ – ١٩٩٥

المؤشـــر الحسابي لمحصول الشعير البعلي على المستوى الوطنــــي فـــي منطقة الاستقرار الثانية بين عامي ١٩٨٥ – ١٩٩٥

للمؤشر الحسابي لمحصول الشعير البعلي على المستوى الوطني في منطقة الاسـتقرار الثانية بين عامي ١٩٨٥– ١٩٩٥.

جدوى الإنتاجية الزراعية في البادية السورية والمناطق الهامشية :

نتيجة زيادة الطلب على القمح في أثناء الحرب العالمية الثانية توسعت زراعته في أراضي البادية والمناطق الهامشية توسعاً أفقياً وذلك على حساب المراعي الطبيعية التي كانت تغطي الأرض ، وبذلك قضي على المراعي الممتازة المحيطة بالبادية وبُدئ بتدمير المراعي الفقيرة . ولكن الشعير هو الذي يزرع في البادية والمناطق الهامشية في هذه الفترة بالدرجة الأولى لأن الظروف البيئية مناسبة له أكثر من غيره من المحاصيل الحقلية .

وازدادت تلك المساحات لتشمل أراضي الفيضات التي لا تزيد عن ٥ % من مساحة الأراضي والتي تعتبر المخزن الاحتياطي للنباتات الصالحة للرعي وخاصة في السنين الجافة عندما يندر الكلأ و تزداد الحاجة إليه . ومن خلال تحليل مؤشرات معاملات التقلب لمحصول الشعير وديناميكية الغلة خلال الفترة المدروسة تبين أن الزراعة المستقرة في البادية والمناطق الهامشية غير اقتصادية وخلال ١١ سنة أعطت غلة واحدة يمكن القول أنها جيدة وذلك في عام ١٩٨٨ وذلك لملائمة الظروف الجوية وهطول الأمطار بكميات جيدة ، مما أعطى دفعاً وتشجيعاً لزيادة المساحات المزروعة في البادية في العام الذي يليه (١٩٨٩) فكانت المفاجأة كبيرة إذ كانت الهطولات وحالة الطقس وتوزع تلك الأمطار على مدار السنة سيئة فانخفضت الغلة إلى أدنى مستوى لها في البادية وجميع المناطق السورية الأخرى .

وإن زراعة البادية بالشعير نوع من المغامرة . ففي معظم السنين لايتم جني المحصول لعدم جدواه الاقتصادية لذلك يترك للرعي .

(جدول ١) يبين متوسط غلة الشعير المروي والبعلي في مناطق الاستقرار الزراعي خلال الفترة المدروسة بين عامي ١٩٨٥ - ١٩٩٥ [١]

مناطق الاستقرار	المروي كغ / دونم	البعلي كغ / دونم
١-منطقة الاستقرار الأولى	٣١٠	١٥٢
٢-منطقة الاستقرار الثانية	٢٣٥	٩٣
٣-منطقة الاستقرار الثالثة	٢١٩	٤٨
٤-منطقة الاستقرار الرابعة	١٨٩	٣٨
٥-منطقةالاستقرار الخامسة	١٦٧	٢٨
المتوسط الإجمالي	٢٢٤	٧٢

(جدول ٢) يبين مساحة وانتاج وغلة المحصول الاجمالي للشـــعير لعــامي ١٩٩٥ حسب مناطق الاستقرار الزراعي في سورية .

	المـــروي			البعـــــلي			المجموع		
مناطق الاستقرار	المساحة %	الإنتاج %	الغلة كغ/دونم	المساحة %	الإنتاج %	الغلة كغ/د	المساحة %	الإنتاج %	الغلة كغ/دونم
١-	١٩,٤٠	٢٤,٠٧	٢٧١	٢.٧٥	٦,٥٦	٢٠٥	٢,٨٢	٦,٧٥	٢٣٨
٢-	٢٥,٧١	٣١,٧٠	٢٧٠	٣٤,٢	٥٠,٣١	١٢٧	٣٤,١٦	٥٠,٨٨	١٩٩
٣-	٩,٠٤	١٠,٧	٢٥٩	٢٥,١٧	١٧,٧٥	٦١	٢٥,١٠	١٧,٦٧	١٦٠
٤-	١٨,١٤	[illegible]٢,٧٩	١٥٤	٢٥	١٦,٦٧	٥٨	٢٤,٩٤	١٦,٦٣	١٠٦
٥-	٢٧,٥٧	[illegible]٠,٦٣	١٦٤	١٢,٨٩	٨,٧	٥٨	١٣,٠٧	٨,٨١	١١١

[١] جميع الجداول الموجودة في البحث من انشاء الباحث .

قام (ماندرفين ومصري)[1] بتجربة دامت أربع سنوات في محطة تحسين المراعي وتربية الأغنام في وادي العزيب في بادية حماة حيث يبلغ المتوسط السنوي للأمطار في تلك المنطقة نحو ١٥٠ مم فوجد أن كل خمسة هكتارات من أراضي البادية تعطي في العام الواحد ٢٠٠ كغ حليب و ٣٠ كغ من اللحم الحي و ٢,٥ كغ من الصوف دون أن تتأثر موارد الأرض ودون أن يظهر عليها علامات التدهور . كما تم تقدير ما يعطيه الهكتار من الكلأ عن طريق حش مربعات محمية من الأغنام ولمرتين في العام في الربيع والخريف فتبين أن الهكتار يعطي في أراضي الأودية ٣١٢٩ كغ من الكلأ الأخضر أو ١٧٢٤ كغ من الدريس (العشب اليابس) بينما كان متوسط انتاج باقي الأراضي هو ١٠٩٩ من الكلأ الأخضر أو ٧٣٨ كغ من الدريس والتغيرات واضحة من سنة إلى أخرى .

وعلى أساس المعطيات المبينة سالفا أجريت مقارنة بسيطة بينت فيها الفرق بين الجدوى الاقتصادية لزراعة الشعير في منطقة الاستقرار الزراعي الخامسة (البادية) والجدوى الاقتصادية في حال تركت كل المساحة المزروعة مراعي للأغنام . علما أن متوسط المساحة المزروعة بالشعير في منطقة الاستقرار الخامسة على مدى (١١) سنة بين عامي ١٩٨٥ – ١٩٩٥ ٣١٨٤٥٠ هكتار وكانت الغلة وسطيا لنفس الفترة الزمنية أعلاه نحو ٢٨٠ كغ / هـ فهي قليلة جدا وإذا حسبنا قيمة إنتاج الشعير على أساس سعر الكيلو غرام الرسمي نحو ٧٥٠ ق.س حسب الأسعار الجارية لعام ١٩٩٥ – ١٩٩٦ فإن منطقة الاستقرار الزراعي الخامسة تعطي نحو ٦٦٨,٧٤٠ مليون ليرة سورية وإذا حسبنا كلفة الإنتاج لكان عندنا

---

[1] انظر المنظمة العربية للتنمية الزراعية – البادية السورية وإمكان تطويرها اقتصاديا واجتماعيا – دمشق ١٩٧٨ – قام المصري وماندرفين بهذه التجربة بين عامي ١٩٦٣ – ١٩٦٦ في المكان المذكور أعلاه .

خسارة مقـدارها نحو ٤٣٠ مليون ليرة سورية علمـا أن وسـطي إجمـالي الكلفـة الإنتاجية الهكتارية للشعير في سورية بلغت ٤٨٦١ ل.س [1] لعام ١٩٩٥ - ١٩٩٦ .
أما قيمة إنتاج الأغنام المفترضة بالمساحة المزروعة بالشعير في البادية في حال كـان الغطاء النباتي مماثلا لمنطقة التجربة التي قام بها ماندرفين ومصري علما أن أخصب الأراضي التي تزرع في البادية هي الفيضانات . فإن الدراسة خرجت بالنتائج التالية :

قيمة الصوف ٨٠١ مليون ليرة سـورية

قيمة الحليب ١١٦,٥ مليون ليرة سـورية

قيمة اللحم ٢٠١,١ مليون ليرة سـورية

المجموع ٣٣٥,٣ مليون ليرة سـورية وذلك حسب الأسعار الجارية لعـام ١٩٩٥ - ١٩٩٦ وإذا حسبنا كلفة الإنتاجية هنا سوف تكون قليلة لأننا سـوف نحسـب أجـرة الراعي والمياه فقط لذلك يكون الربح هنا واضحا فضلا عن الأضرار الهائلـة التـي يمكن تجنبها والناجمة عن فلاحة أراضي البادية .

نتائج البحث:

من خلال حساب معاملات التقلب لمحصول الشعير في منطقة الدراسة إضافـة إلـى حساب معاملات التقلب لمحصول الشعير البعلي في منطقة الاستقرار الزراعية الأولى والثانية من أجل مقارنتها مع مناطق الدراسة وانتهى البحث إلى النتائج التالية :

---

[1] المصدر مديرية الإقتصاد الزراعي في وزارة الزراعة .

(الجدول ٣)

يبين قيم a و B، δyx[٣] ومعامل التقلب في مناطق الاستقرار الزراعي

مناطق الاستقرار الزراعي	قيمة a كغ/د	B	δyx	معامل التقلب %
١-المنطقة الخامسة				
أ-الشعير البعلي	٢٧,١١	-٠,٢٢	٣٤,٦	١٢٧,٦
ب-الشعير المروي	١٦٦,١٨	٢,٣٦	٤٦,٤٥	٢٧,٩٥
٢-المنطقة الرابعة				
أ-الشعير البعلي	٣٨,٠٤	١,٦١	٤٢,٧	١١٢
ب-الشعير المروي	١٨٩,٠٩	٥.٥	٥٥,٥٤	٢٩,٣٧
٣-المنطقة الثالثة				
أ-الشعير البعلي	٤٨,٧٩	٠,٤٠	٣٦.٥٢	٧٥,٦٢
ب-الشعير المروي	٢١٥,٢٧	٠,٣٧	٥٧,٣٣	٢٦
٤-المنطقة الثانية				
الشعير البعلي	٩٣,٨	٣,١٤	٣٥,٧٦	٧٦,٢٥
٥-المنطقة الأولى				
الشعير البعلي	١٥٢,٩	٨,٦٥	٣٩,٩٣	٢٦,١١

ومن النتائج التي تم الحصول عليها أيضا أن متوسط غلة الشعير البعلي والمروي خلال الفترة المدروسة كانت تزداد كلما اتجهنا من منطقة الاستقرار الخامسة باتجاه منطقة الاستقرار الأولى . بينما كان معامل تقلب محصول الشعير البعلي يزداد كلما اتجهنا من المنطقة الأولى وحتى الخامسة . ولكن معامل تقلب محصول الشعير المروي كان متقاربا مما يدل على أهمية عامل توافر المياه ودورها الرئيسي في استقرار الإنتاج الزراعي .

---

[٣] مشروحة سابقا .

التوصيات :

١-تطبيق القوانين والتشريعات الداعية لحماية البادية وإذا لم يتم تطبيق هذه القوانين فسوف تبقى كل الدراسات والأبحاث الهادفة لتنمية البادية من مختلف النواحي حبرا على ورق .

٢-عدم زراعة البادية بمحاصيل حقلية لعدم جدواها الاقتصادية إضافة إلى الأضرار الأخرى التي تصيب الغطاء النباتي والتربة .

٣-استزراع النباتات والشجيرات الرعوية المتأقلمة مع ظروف البادية السورية والتي تستسيغها الحيوانات مثل الروثة والقطف .

٤-ترك أراضي البادية كمراعي للأغنام وذلك يظل أجدى من الناحية الاقتصادية والبيئية مع ضرورة تحديد الحمولة الرعوية بما يتناسب مع قدرة المراعي.

٥-إقامة السدات [1] على الأدوية السيلية لحفظ المياه حتى تمتص التربة أكبر كمية منها ولتخفيف أضرار السيول وجعل المياه تنتشر على مساحات أكبر بدلا من إضاعتها في السبخات والمنخفضات المغلقة .

---

[1] السدات هي حواجز قليلة الإرتفاع بين (٦٠ - ٨٠ سم) تقريبا تبنى لحجز المياه لتمتص التربة أكبر كمية منها .

المراجع

-صافيتا محمد – جغرافية الزراعة – دمشق ١٩٩٣

-غوجفين ب.ف – مانيليا ا.ي وآخرين – التحليل الإحصائي الرياضي والاقتصادي للإنتاج الزراعي – موسكو – ١٩٦٩ . (المصدر غير مترجم)

-الأحمد محمود تقرير عن الدورات الزراعية وأهمية البور في المناطق الجافة – المركز العربي لدراسة المناطق الجافة والأراضي القاحلة أكساد – ١٩٨٦.

-وهبي صالح – الأغنام في البادية السورية وأهميتها الاقتصادية – الندوة الجغرافية الثانية (البحث غير منشور) .

-الندوة التي أقامتها المنظمة العربية والتنمية الزراعية – البادية السورية وإمكانات تطويرها اقتصاديا و اجتماعيا – دمشق ١٩٧٨ .

-وزارة الزراعة و الاصلاح الزراعي و النشرات الدورية للمحاصيل و الخضار – الشتوية بين عامي ١٩٨٥–١٩٩٥ .

-مجلة الزراعة و التنمية – المنظمة العربية للتنمية الزراعية العدد الرابع السنة الرابعة عشر (تشرين أول – تشرين ثاني – كانون أول) ١٩٩٥ .

-مجلة الزراعة و المياه – الصادرة عن المركز العربي لدراسة المناطق الجافة و الأراضي القاحلة أكساد . العدد الرابع تشرين أول ١٩٨٦ .

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق١٩٩٨/٢/١٧

دراسة تحليلية لواقع رسائل الماجستير في التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية خلال الفترة ١٩٧١ ــ ١٩٨٨

د. موسى النبهان[١]

قسم المناهج ــ كلية العلوم التربوية

جامعة مؤتة

الملخص

حاولت هذه الدراسة استقصاء واقع رسائل الماجستير في التربية وعلم النفس المنجزة في الجامعات الأردنية على مدى العقدين الماضيين (١٩٧١-١٩٨٨) في ضوء مجالات البحث، والمنهجية، وطبيعة المتغيرات، وإجراءات المعاينة، وذلك ليتسنى رسم دليل فاعل يستخدم لتطوير واقع البحث التربوي في الأردن.

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن النسبة الكبرى من البحوث الواردة في رسائل الماجستير كانت وصفية /مقارنة، وتطبيقية ذات منحى كمي، كما اتصفت أيضا بكبر حجم العينات المستخدمة فيها. ومما يؤخذ على معظم الدراسات التربوية كونها عالجت الظاهرة التربوية والنفسية بوصفها بسيطة وأحادية البعد رغم أن طبيعتها تشير إلى عكس ذلك.

[١] أستاذ مشارك في منهجية البحوث العلمية في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، ومنتدب للعمل باحثا لدى المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية منذ عام ١٩٩٤.

خلفية الدراسة وأهميتها :

تعد برامج الدراسات العليا المتوافرة في الجامعات أحد المؤشرات الرئيسة للحكم على واقع البحث العلمي في أي بلد، من ناحية كمية أو نوعية، إذ إن التعليم العالي والبحث العلمي حلقتان متكاملتان من حلقات البناء العلمي، كل منهما يكمل الآخر. ولا تبرز أهمية البحث العلمي في المؤسسات التعليمية إلا لكونه إحدى وظائفها الرئيسة إلى جانب التدريس وخدمة المجتمع، ومهما يكن من أمر، فإن التعليم العالي لن يكون فاعلا في تحقيق أهدافه إلا حين يكون متميزا في نوعية الدراسات والبحوث التي ينتجها في مجالات متعددة، وملبية حاجات ملحة، تساعد في تسهيل اتخاذ قرارات ذات جدوى (بدران، ١٩٨٥).

يساعد البحث العلمي بنوعيه الأساسي والتطبيقي، وبميادينه المختلفة في المجالات الإنسانية، والاجتماعية، والطبيعية، والتقنية، في تحسين مؤشرات التنمية البشرية في أي قطر من أقطار العالم.

إذ إن مقياس التنمية البشرية يتكون من مجمل مؤشرات كل من : التعليم، والصحة، والمستوى الاقتصادي، والتي يسهم البحث العلمي في تطوير كل منها إلى نحو أفضل. يوجد في الأردن تسع عشرة جامعة[١]، ست منها رسمية (الجامعة الأردنية، اليرموك، مؤتة، جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، آل البيت، الهاشمية) واثنتا عشرة جامعة تتبع للقطاع الخاص، وجامعة القدس المفتوحة، وهناك عدد من الكليات الجامعية التي تتوافر فيها برامج تنتهي بدرجة بكالوريوس وأخرى بدرجة الدبلوم.

تتركز برامج الدراسات العليا في التربية وعلم النفس في ثلاث من الجامعات الرسمية هي :

---

[١] صدرت الإدارة الملكية السامية بتأسيس جامعة العلوم التطبيقية في البلقاء أثناء إعداد هذه الدراسة.

الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة. أما الجامعات الخاصة، وعلى الرغم من أن قرار تأسيس أول جامعة منها جاء مع بداية العام الدراسي ٩١/٩٠، إلا أنها لا تشتمل على برامج للدراسات العليا فيها.

تمت مناقشة أول رسالة ماجستير في التربية في الأردن عام ١٩٧١، كانت في رحاب الجامعة الأردنية، وقد بدأت جامعة اليرموك ذلك عام ١٩٨٠، ولم تبدأ جامعة مؤتة برنامجها في الدراسات العليا في تخصصات التربية وعلم النفس إلا عام ١٩٩٠ (الداغستاني وشحاتيت، ١٩٨٨).

لقد شكلت البحوث العلمية التي تم تناولها في رسائل ماجستير التربية وعلم النفس النسبة العظمى من بين مجمل البحوث العلمية في الميادين الأخر وذلك لأن برامج الدراسات العليا في التربية هي الأكثر توافرا في برامج الجامعات الأردنية.

تعد منهجية البحث المتبعة في إعداد أي دراسة الخطوة الأكثر أهمية من بين الخطوات الأخر. فهي تضمن تحديد الإجراءات المتبعة في اختيار عينة الدراسة الممثلة تمثيلا جيدا لمجتمع الدراسة، واستخدام الأدوات الأكثر مناسبة لقياس متغيراتها، وتصميم الدراسة وما يناسبه من تحليلات إحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة أو اختبار فرضياتها، مما يمكن الباحث من ضمان الصدق الداخلي والخارجي للدراسة، فالدراسة العلمية دون منهجية علمية رصينة تعد ضربا من العمل العشوائي والترف الفكري الذي لا يؤدي إلا إلى تفاقم الهدر الزمني والمالي.

لقد جاءت فكرة مشروع هذه الدراسة جراء الطلب المتكرر لإجراء تحليل إحصائي ما، أو تكرار الاهتمام بمجتمع دراسة معين دون غيره، إضافة إلى الاهتمام بدراسة متغيرات معينة دون غيرها، لذلك فقد برزت ضرورة إجراء مسح شامل للأساليب الإحصائية المستخدمة، ونوعية مجتمعات الدراسات وحجمها ونوعية متغيراتها كما ظهرت في أكبر تجميع لأعمال بحثية في مجالات التربية وعلم النفس في الأردن، وعلى مدى عقدين من الزمن.

وبناء على ذلك. فقد تم استعراض عدد من الدراسات ذات العلاقة بمشكلة هذه الدراسة ولكن من جوانب مختلفة، فقد أشارت دراسة ولسون (Willson, 1980) إلى أن الصفة التي تغلب على الدراسات التربوية المنشورة في مجلات الجمعية الأمريكية للبحث التربوي أنها بحوث كمية. وأن ثلثيها تقريبا كان قد استخدم أساليب تحليل التباين البسيط، وتحليل التباين المصاحب (تحليل التغاير)، في حين أن الثلث الأخير من تلك الدراسات استخدم أساليب الارتباط والانحدار المتعدد وتحليل التباين المتعدد.كما أشارت دراسة واندت (Wandt , 1965) إلى أن أكثر جوانب الضعف في البحوث التربوية تكمن في منهجيتها عموما، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة فيها بوجه خاص.

وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة عودة (عودة، ١٩٩١) التي أشارت إلى أن أبرز مشكلات البحث التربوي تكمن في ضعف قدرة الباحثين على التعامل مع الأساليب الإحصائية، والبرامج والحزم الإحصائية، وما يترتب على ذلك من قراءة نواتج التحليلات الإحصائية وتوظيفها.

إن عملية تحديد حجم عينة الدراسة يعد أمرا ذا أهمية، لما يترتب على ذلك من تبعات تتعلق بصدق نتائج تلك الدراسة، فالاختبار الإحصائي الذي يعتمد على عينة من أربعين شخصا يتمتع بقوة إحصائية أكبر من اختبار مماثل في الغرض ويعتمد على عينة من ثمانية أشخاص، وخاصة في قدرته على رفض الفرضية الصفرية الخاطئة. وتبرير ذلك أن كبر حجم العينة يجعل عدد درجات الحرية كبيرا، الأمر الذي يجعل القيمة الحرجة للأسلوب الإحصائي صغيرة، وهذا بدوره يسهل رفض الفرضية الصفرية، والذي يؤدي بدوره في النهاية إلى زيادة القوة الإحصائية للاختبار (Kirk, 1982 ; Winer , 1979).

ومن الناحية الاقتصادية يعد تقدير حجم عينة البحث أمرا في غاية الأهمية كذلك، عند تقدير الكلفة المادية المترتبة على جمع البيانات وتفريغها ومن ثم تحليلها. ومن

ناحية أخرى، فإن الأسلوب الإحصائي المستخدم لتحليل نوع معين من البيانات يكون فعالا عندما يظهر قوة إحصائية عالية بأقل عدد ممكن من الأفراد، شريطة أن تبقى تلك العينة ممثلة لمجتمع الدراسة تمثيلا جيدا. ويعرف حجم العينة الذي يحقق ذلك الغرض بالحجم الفعال Efficient Sample Size.

تصنف الأساليب الإحصائية في ضوء عدد المتغيرات التابعة إلى مجموعتين: الأولى وتعرف بالأساليب أحادية المتغير (Univariate Techniques) مثل اختبارات تحليل التباين الأحادي أو الثنائي، والتي بواسطتها تتم معالجة مدى تأثير متغير تابع واحد كالتحصيل مثلا بعدد من المتغيرات المستقلة كاختلاف طرق التدريس أو البيئات المدرسية. أما المجموعة الثانية فتعرف بالأساليب متعددة المتغيرات (Multivariate Techniques) مثل اختبار تحليل التباين المتعدد MANOVA والذي يستخدم في استقصاء أثر متغير أو عدة متغيرات مستقلة كاختلاف مستوى الدافعية وجنس المدرسين مثلا على متغيرين تابعين أو أكثر كالاستيعاب والتحليل مثلا.

وعند الاهتمام بمدى تحقق الافتراضات التي يعتمد عليها الأسلوب الإحصائي المستخدم يمكن تقسيم تلك الأساليب إلى قسمين، الأول : ويعرف بالأساليب المعلمية أو البارامترية Parametric Statistics أمثال اختبارات t,z,F حيث تتطلب هذه الأساليب تحقق افتراض الاعتدالية Normality في توزيع مجتمعات البيانات المستخدمة، إضافة إلى عدد من الافتراضات الأخر. أما القسم الثاني : ويعرف بالأساليب اللامعلمية Nonarametric Statistics أمثال اختبارات كاي تربيع, Sign , Mann-Whitney Kruskal- Wallis (X^2) إذ لا تتطلب مثل تلك الاختبارات تحقق افتراض الاعتدالية في مجتمع البيانات (Edgington, 1966).

إن شح الدراسة الأردنية التي سعت إلى تحليل رسائل ماجستير التربية وفقا لعوامل ذات صلة بمتغيرات من مثل مجتمع الدراسة وحجم العينة والأساليب الإحصائية والافتراضات التي تعتمد عليها. كان الدافع وراء الشروع في تنفيذ هذه الدراسة،

لعلها تضيف جديدا إلى المعرفة العلمية في مجال البحث التربوي، وخاصة في غياب سياسة واضحة توجه البحث التربوي في الأردن. وجدير بالذكر أن دراسة استطلاعية لبحوث الماجستير والدكتوراه قد عرضت في مؤتمر كلية التربية بجامعة دمشق ١٩٩٧، (القلا، ١٩٩٧) فقد تعرضت تلك الورقة إلى واقع البحث العلمي التربوي في كلية التربية في جامعة دمشق، وأشارت إلى أن ١٣٠ بحثا في مستوى الماجستير وحوالي ٣٠ بحثا آخر في مستوى درجة الدكتوراه في التربية وعلم النفس.

أهداف الدراسة:

تلخصت الغاية من إجراء هذه الدراسة في تحقيق هدفين أساسين أولهما تحليلي يتعلق باستقصاء واقع الدراسات التي تضمنتها رسائل ماجستير التربية في الأردن على مدى فترة زمنية تمتد بين عامي ١٩٧١ و ١٩٨٨ من حيث حقل الدراسة (أصول التربية، وتقنيات تعليم، وقياس، وتقويم، علم نفس، وأساليب تدريس، وإرشاد وتوجيه، وإدارة تربوية) وجنس الباحث، ونوعية الدراسة (كمية، كيفية نظرية أو تطبيقية، أو مونت كارلو، أو تاريخية، أو وصفية، أو ارتباطية، أو مقارنة أو تجريبية، أو دراسة حالة، أو تقويمية) ومنهجيتها (مجتمع الدراسة وإجراءات المعاينة وحجم العينة والأسلوب الإحصائي ودراسة افتراضاته، وطبيعة المتغيرات).
أما الهدف الثاني فيتلخص في رسم صورة مستقبلية للدراسة التربوية التي من المؤمل لها الإجابة عن الأسئلة البحثية بفعالية. وقد تم تناول الهدف الثاني من خلال مناقشة النتائج.

وبشكل أدق، فقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين :

١- كيف توزعت رسائل ماجستير التربية وعلم النفس في الأردن على مدى الفترة (١٩٧١-١٩٨٨) وفق حقولها المختلفة وجنس الباحث ؟.

٢- كيف صنفت الدراسات التربوية في الأردن على مدى ثمانية عشر عاما (١٩٧١-١٩٨٨) في ضوء نوع البحث والمنهجية المستخدمة (مجتمع الدراسة، حجم العينة، الأسلوب الإحصائي، وطبيعة المتغيرات) ؟

الطريقة والإجراءات:

للإجابة عن سؤالي الدراسة، تم تصميم نموذج يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة تتعلق بـ: حقل الدراسة، ونوعية البحث، والمنهجية التي تم اتباعها في تنفيذ الدراسة، وثم عرض النموذج على عشرة محكمين من حملة الدكتوراه في مناهج البحث العلمي أو القياس والتقويم أو من المشتغلين في التدريس في برامج الدراسات العليا، وذلك بغرض إخراج تلك الأداة بالشكل الذي يسهل عملية جمع المعلومات اللازمة في ضوء غرض الدراسة عن كل رسالة ماجستير. وفي ضوء ملاحظات هؤلاء المحكمين، تم تطوير النموذج، حتى نال موافقة ٩٠% من مجموع المحكمين، أصبح بصورته المبينة في الملحق رقم (١).

تم تصنيف موضوعات الرسائل وفق ورودها في فهارس الملخصات إضافة إلى تبريرات الباحث، إذ تم تصنيف الدراسات في مجال التربية المقارنة أو تاريخ التربية أو تلك التي اهتمت بدراسة شخصية تربوية مثلا على أنها أصول تربية، في حين تم تصنيف دراسات علم النفس التربوي وعلم النفس التطوري وعلم النفس الاجتماعي والتربية الخاصة تحت حقل علم النفس.

تم اتباع ثلاثة معايير في تصنيف الدراسات الواردة في رسائل ماجستير التربية هي: طبيعة البحث (كمي أو نوعي)، والهدف من إجراء البحث (أساسي أو تطبيقي) وطريقة إجراء البحث. وبناء عليه فقد تم عد البحث كميا، عندما تتم الإجابة فيه عن أسئلة الدراسة بجمع بيانات كمية، ومن ثم يصار إلى تحليلها باتباع أسلوب إحصائي معين، في حين يصنف البحث على أنه نوعي (كيفي) عندما لا تتم الإجابة فيه عن أسئلة الدراسة باتباع أي معالجات إحصائية (Berg. 1989) أما عند الاعتماد على

طريقة إجراء البحث بوصفه معيارا في تبويب موضوعات الدراسات، فيمكن أن تصنف الدراسات إلى تاريخية، أو وصفية، أو مقارنة أو تجريبية، أو حالة، أو مونت كارلو. والجدير ذكره أن الدراسة الارتباطية أو المسحية بأنواعها المدرسي والاجتماعي هي دراسة وصفية، أما الدراسة التجريبية، فهي دراسة مقارنة إلا إذا استخدم فيها إجراء الاختيار العشوائي (Random Selection) في المعاينة وطريقة التعيين العشوائي (Random assignment) في تكوين المجموعات، إضافة إلى الضبط الدقيق للمتغيرات غير الداخلة في الدراسة.

أما البحث الأساسي، فذلك الذي يهدف إلى بناء معرفة جديدة، كتطوير نظرية أو بناء نموذج أو بناء مقياس أو تطوير بطارية اختبارات، في حين يهدف البحث التطبيقي إلى تطبيق أو اختبار أو تقويم نظرية أو دراسة جدوى مشروع أو طريقة تدريس، أو برنامج تدريبي (Gay , 1987). تعد دراسات المونت كارلو Monte Carlo Studies من الدراسات التي يتم فيها بناء نماذج أو نظريات في مجالات متعددة، فقد يمكن توليد أشكال بيانات معينة، ومن ثم دراسة سلوكات أساليب إحصائية معينة للوصول إلى تعميم يتعلق باختيار أفضل الأساليب الإحصائية لمعالجة ذلك النوع من البيانات. إن إنجاز هذا النوع من الدراسات لا يتم إلا باستخدام برمجيات حاسوبية خاصة. وبناء على ذلك فإن هذا النوع من الدراسات يمكن أن تصنف بوصفها دراسات أساسية وذات منحى كمي (النبهان والنهار، ١٩٩٣).

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع ملخصات رسائل الماجستير في التربية وعلم النفس المنجزة في الجامعات الأردنية بين عامي ١٩٧١-١٩٨٨، والتي تضمنتها المجلدات الستة الصادرة عن مركز البحث والتطوير التربوي في جامعة اليرموك والبالغة خمسمئة وخمسة بحوث.

تم استطلاع ملخصات رسائل الماجستير في التربية وعلم النفس، ومن ثم جمعت معلومات عن كل دراسة، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الواردة في الملحق رقم (١)،

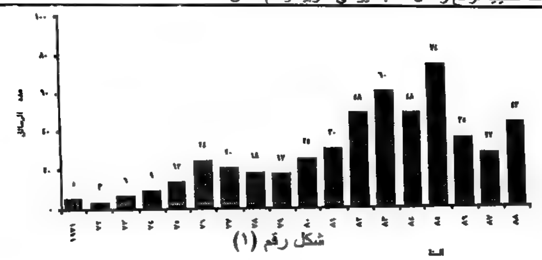
إذ تم الاعتماد على افتراض مفاده أن ملخص رسالة الماجستير يعد وصفاً شاملاً وافياً عن مشكلة وفروض منهجية ونتائج الدراسة. ولأنه لا توجد معايير محددة لإخراج ملخص رسالة الماجستير سوى الحجم وعدد الكلمات، فقد وجد أن بعضاً من الملخصات لا تمكن من الإجابة عن الأسئلة الواردة في الملحق رقم (١) كافة، وفي مثل تلك الحالات، تم الرجوع إلى محتوى الرسالة ذاتها.

إن توقف مركز البحث والتطوير التربوي في جامعة اليرموك عن إصدار ملخصات رسائل الماجستير في التربية كان السبب الوحيد الذي جعل هذه الدراسة تقتصر على مجموعة الرسائل المنجزة في الفترة الزمنية من ١٩٧١ إلى ١٩٨٨.

نتائج الدراسة

تم عرض نتائج الدراسة، تبعاً لتسلسل أسئلتها وأهدافها. فعند الإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استعراض رسائل ماجستير التربية وعلم النفس كافة التي تم إنجازها في الجامعات الأردنية (الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك) منذ عام ١٩٧١ إلى نهاية عام ١٩٨٨ والبالغة خمسمئة وخمس رسائل.

وقد تم حصر وتبويب الدراسات التي تم إنجازها على مدى سنوات تلك الفترة. ولتسهيل قراءتها، فقد تم تمثيلها بطريقة بيانية، كما بدت في الشكل رقم (١). إذ تبين من خلال ذلك الشكل اتجاه تزايد عدد رسائل الماجستير في التربية من خمس رسائل في عام ١٩٧١، إلى ١٧ رسالة في عام ١٩٧٩ إلى ٧٤ رسالة في عام ١٩٨٥.



شكل رقم (١)

توزيع رسائل ماجستير التربية المنجزة في الجامعات الأردنية على مدى ثمانية عشر عاماً (١٩٧١-١٩٨٨).

وللتعرف إلى توزيع الدراسات الواردة في رسائل الماجستير في التربية وفق الموضوعات والتخصصات والحقول التي تناولتها، ووفق جنس الباحث الذي قام بها يمكن الرجوع إلى الجدول رقم (١) والشكل رقم (٢).

جدول رقم (١)

جنس الباحث	العدد			النسبة		
حقل الدراسة	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
أصول التربية	٣٣	٧	٤٠	%٨٣	%١٧	%٨
الإدارة التربوية	٦٧	٩	٧٦	%٨٨	%١٢	%١٥
القياس والتقويم	٥٠	١٢	٦٢	%٨١	%١٩	%١٢,٣
أساليب التدريس	١٣٧	٢٩	١٦٦	%٨٣	%١٧	%٣٢,٨
تقنيات التعليم	١٣	٣	١٦	%٨١	%١٩	%٣,٢
علم النفس	٦٥	١٧	٨٢	%٧٩	%٢١	%١٦,٢
الإرشاد والتوجيه	٤٤	١٩	٦٣	%٧٠	%٣٠	%١٢,٥
المجموع	٤٠٩	٩٦	٥٠٥	%٨١	%١٩	%١٠٠

التمثيل البياني لرسائل ماجستير في التربية وعلم النفس وفق الحقل وجنس الباحث

ويتضح من هذا الشكل أن موضوعات أساليب التدريس (في اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، والعلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية، والأساليب العامة إضافة إلى تلك المتعلقة بموضوعات المناهج) تشكل النسبة العظمى (٣٢,٨ %) في حين شكلت رسائل الماجستير في تخصص تقنيات التعليم النسبة الدنيا من مجموع تلك الرسائل (٣,٢ %). وفي التخصصات جميعها، فقد تبين أن غالبية الباحثين في مستوى الماجستير في التربية وعلم النفس كانوا من الذكور (٨١%).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، فقد تم تصنيف الدراسات الواردة في رسائل ماجستير التربية وعلم النفس المنجزة في الجامعات الأردنية في ضوء نوع البحث والعوامل المنهجية التي تم اتباعها في تنفيذ الدراسة المتضمنة في الرسالة.

إنّ عملية تصنيف الدراسات تعد من المهام الصعبة، ذلك نظراً لعدم وضوح المعايير القاطعة لذلك، إذ تعد هذه القضية مسألة اختلافية، لأن عملية تقسيم البحث إلى فئة دون أخرى لا تخضع إلى مبدأ الكل أو العدم. فالبحوث مثلاً تختلف في درجة تركيزها على الكم أو الكيف (النوع).

وكذلك فإنّ دراسة معينة قد تصنف بوصفها تاريخية، ويمكن أن تكون في الوقت نفسه كمية أو نوعية. والجدير بالذكر، بأن تصنيف البحوث قد تم في ضوء ما يغلب عليها من صفة.

اتصفت الدراسات التربوية في الجامعات الأردنية، بأن غالبيتها كمية ذات أهداف تطبيقية، وتهدف في نسبة كبيرة منها إلى إجراء مقارنات. والجدول رقم (٢) يوضح كيفية تصنيف رسائل ماجستير التربية وعلم النفس بدلالة طريقة إجراء البحث، والهدف من إجراء البحث، وطبيعة تلك الدراسة.

جدول رقم (٢)

تصنيف رسائل الماجستير في التربية في الجامعات الأردنية من ١٩٧١-١٩٨٨ وفق الطريقة والهدف وطبيعة البحث

	الطريقة		الهدف		الطبيعة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
تاريخية	٣٠	%٦	تطبيقية:٤٦٤	%٩٢	كمية: ٤١٠	%٨١
وصفية/ارتباطية	٨١	%١٦	أساسية: ٤١	%٨	كيفية: ٩٥	%١٩
وصفية / مقارنة	٣١٣	%٦٢				
تجريبية	٥٦	%١١				
تقويمية	٢٠	%٤				
حالة	٥	%١				
المجموع	٥٠٥	%١٠٠	٥٠٥	%١٠٠	٥٠٥	%١٠٠

تم تعريف العوامل المنهجية التي صنفت البحوث التي الواردة في رسائل الماجستير في التربية وعلم النفس في ضوئها على النحو التالي :

١- مجتمع الدراسة.

٢- إجراءات المعاينة.

٣- حجم العينة.

٤- الأسلوب الإحصائي المستخدم في الإجابة عن أسئلة الدراسة أو اختبار فرضياتها

٥- نوعية المتغيرات التي تم التركيز على درسها في البحوث المتضمنة في الرسائل

ولتسهيل دراسة هذه العوامل بتفصيل مناسب، فقد تم تناول كل منها على حده.

١- مجتمع الدراسة:

يعد تعريف مجتمع البحث مسألة أساسية، إذ يساعد ذلك في عملية اختيار عينة الدراسة بآلية تضمن صدق تمثيلها للمجتمع، والذي بدوره يسهم في ضمان الصدق الخارجي للدراسة، والذي يتمثل بالمدى الذي يتم إليه تعميم نتائج الدراسة (Gay , 1987 ; Kirk , 1982). ويختلف مجتمع الدراسة من حيث كونه عناصر بشرية أو مناهج مدرسية أو نتاجات أو بيئات مدرسية وغيرها. بلغ عدد رسائل الماجستير في التربية التي ظهر فيها وصف واضح للمجتمع الذي هدفت تلك الدراسات إلى تعميم نتائجها إليه ثلاثمئة وثمانين رسالة. ويبين الجدول رقم (٣) توزيع رسائل الماجستير في التربية في الجامعات الأردنية على مدى عشرين عاما وفق مجتمع الدراسة المستخدم.

جدول رقم (٣)

توزيع رسائل ماجستير التربية في الأردن من ١٩٧١-١٩٨٨ وفق مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة	عدد الرسائل	النسبة
طلبة ما قبل المدرسة	٨	٢ %
طلبة المرحلة الأساسية الأولى (الابتدائية)	٤٩	١٣ %
طلبة المرحلة الأساسية الثانية (الإعدادية)	٥٩	١٥ %
طلبة المرحلة الثانوية	١١٨	٣١ %
طلبة كليات المجتمع	٢٨	٧,٣ %
طلبة جامعات	٣٠	٨ %
معاقون	٩	٢,٤ %
مراكز تدريب	١١	٣ %
معلمون في مراحل مختلفة	٣٧	١٠ %
مرشدون في مراحل مختلفة	١١	٣ %
إداريون في مراحل مختلفة	٢٠	٥,٣ %
المجموع	٣٨٠	١٠٠ %

يتبين من مطالعة هذا الجدول أن طلبة المرحلة الثانوية في الأردن كانوا الفئة الأكثر استخداماً في رسائل الماجستير. إذ شكلت تلك الفئة ما يقارب من ثلث مجموع الرسائل الكلي (٣١%).

في حين كانت مرحلة ما قبل المدرسة هي الفئة الأقل استخداماً (٢%)، تليها فئة المعاقين، حيث لم تشكل الدراسات التي اهتمت بهذه الفئة سوى ٤و٢ % من مجموع الدراسات.

٢-حجم العينة:

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن ثمة صفة غالبة على رسائل الماجستير في التربية، ألا وهي ضخامة حجوم العينات المستخدمة، إذ وجد أن ربع تلك الدراسات استخدمت عينات بحجوم تزيد على خمسمئة شخص، وإن أكثر من ٦٠% من مجموع تلك الدراسات استخدمت ٢٠٠ شخص فأكثر. والجدول رقم (٤) يبين توزيع حجوم العينات المستخدمة في رسائل ماجستير التربية موضحة بالعدد والنسب المئوية.

جدول رقم (٤)

توزيع رسائل ماجستير التربية في الأردن من ١٩٧١ إلى ١٩٨٨ وفق حجم العينة

حجم العينة	العدد	النسبة
أقل من ١٠٠	٨١	١٩ %
١٠٠ – ١٩٩	٨٦	٢١ %
٢٠٠ – ٢٩٩	٥٥	١٣ %
٣٠٠ – ٣٩٩	٥٠	١٢ %
٤٠٠ – ٤٩٩	٤٦	١١ %
أكثر من ٥٠٠	٩٨	٢٤ %
المجموع	٤١٦	١٠٠ %

وفيما يتعلق بآلية المعاينة التي اتبعت في رسائل الماجستير في التربية، فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن ٧٨ % من مجموع الدراسات كانت قد ذكرت أن الأسلوب العشوائي بأنواعه كان قد اتبع عند اختيار العينات، في حين أظهرت ١٥ % فقط منها وصفا مفصلا للآلية التي تمت فيها عملية المعاينة. وهناك عدد كبير من الدراسات ممن صنفها أصحابها بوصفها دراسات تجريبية، رغم أن العينات اختيرت بطرق غير عشوائية، كما تم تكوين المجموعات دون عملية التعيين العشوائي.

٣-الأسلوب الإحصائي:

لقد بينت النتائج الواردة في هذه الدراسة أن نسبة ضئيلة من مجموع رسائل الماجستير في التربية في الأردن(٦%) أي بواقع أربع وعشرين رسالة من مجموع الدراسات الكمية استخدمت الطرق اللامعلمية في تحليل البيانات. وأشار الاستقصاء كذلك إلى أن تطبيق الأساليب البارامترية، قد تم دون التحقق من توافر الشرط اللازم لاستخدام تلك الأساليب، خاصة صفة الاعتدالية. ويبين الجدول رقم (٥) كيفية توزيع الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات التربوية لدى الجامعات الأردنية ذات الصبغة الكمية.

جدول رقم (٥)

توزيع رسائل الماجستير في التربية لدى الجامعات الأردنية ١٩٧١ – ١٩٨٨

وفق الأسلوب الإحصائي

الأسلوب الإحصائي					
أحادية المتغير	العدد	النسبة	متعددة المتغيرات	العدد	النسبة
اختبار t	٩٠	٢٢ %	تحليل تباين متعدد	٨	٢ %
اختبار Z	٨	٢ %	تحليل عاملي	١٢	٣ %
تحليل التباين الأحادي	٤١	١٠ %	تحليل تمييزي	٤	١ %
تحليل التباين الثنائي	٨٢	٢٠ %			
تحليل التباين الثلاثي	٣٣	٨ %			
تحليل التباين الرباعي	٢٥	٦ %			
تحليل التغاير ANCOVA	٢١	٥ %			
الارتباط والانحدار	٦٢	١٥ %			
اختبارات لا معلمية	٢٤	٦ %			
المجموع	٣٨٦	٩٤ %	المجموع	٢٤	٦ %

تشير البيانات الواردة في هذا الجدول إلى أن الغالبية العظمى من الدراسات التربوية وفي مدى العقدين الماضيين لم تتضمن سوى معالجات إحصائية بسيطة في إجراء الدراسات لبحث المشكلات التربوية والنفسية. إذ إن ٩٤ % من هذه البحوث عالجت قضايا تضمنت متغيرا تابعا واحدا، وتغلب عليها صفة المقارنات. إن الدراسات المتعلقة بالمقارنات على متغير تابع وبوجود متغير مستقل واحد حوالي ٣٤ % من مجموع الدراسات. حيث يعد كل من اختبار t - test واختبار z - test حالة خاصة من اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، في حين شكلت دراسات المقارنات كلها ٧٣ % من مجموع الدراسات الكمية.

٤- طبيعة المتغير التابع:

أشار الاستقصاء الذي جرى على أربعمئة وعشر دراسات كمية هي كل الدراسات الكمية التي وردت في رسائل ماجستير التربية إلى أن متغيرات التحصيل والاتجاهات والقدرات قد نالت اهتماماً متفاوتاً في دراسات الماجستير في الجامعات الأردنية على مدى العقدين الماضيين. وقد اختلفت الدراسات في طريقة معالجة هذه المتغيرات، فبعضها اهتم في قياس تلك المتغيرات والتحقق من درجات وجودها لدى فئات عمرية مختلفة. واهتم بعضها الآخر في تطويرها، أو تعرف مدى ارتباطها بمتغيرات أخر، أو استخدامها في التنبؤ في سلوكات وأوضاع معينة. وما ازدياد نسبة الدراسات المتعلقة بالتحصيل والاتجاهات بشكل ملحوظ، إلا دليل على أن قدراً غير قليل من الدراسات تركز في موضوعات تندرج تحت حقول أساليب التدريس وعلم النفس والإرشاد والتوجيه.

وهذا يؤكد ما أشار إليه الجدول رقم (١)، الذي بين أن ٦١,٥ % من رسائل الماجستير تقع في تلك الحقول. ويظهر الجدول رقم (٦) ملخصاً لطبيعة المتغيرات التي تكرر معالجتها في الدراسات الواردة في رسائل ماجستير التربية وعلم النفس.

جدول رقم (٦)

توزيع تكراري لرسائل الماجستير في التربية لدى الجامعات الأردنية وفق طبيعة المتغيرات

المتغير	العدد	النسبة
التحصيل في حقول مختلفة	١٣٩	٣٤ %
الاتجاهات والميول والاهتمامات	١٢٣	٣٠ %
التحصيل والاتجاهات	٨٦	٢١ %
القدرات العقلية	٦١	١٥ %
الجنس	٣٢٨	٨٠ %

وما يلفت الانتباه حقا في البيانات الواردة في هذا الجدول أن متغير الجنس Gender كان قد تمت دراسته بوصفها متغيرا مستقلا في حوالي ٨٠% من تلك الدراسات فقط، في حين كانت المتغيرات الأخر بمنزلة متغيرات تابعة.

مناقشة النتائج والتوصيات:

ثمة عدد من القضايا التي تحتم المناقشة والتعليق، فعند مناقشة موضوع حقل الدراسات وجنس الباحثين يمكن التركيز على بعدين : الأول يتلخص في أن الموضوعات المتعلقة بأساليب التدريس تحتل النسبة الأكبر من مجموع الدراسات المنجزة في الجامعات الأردنية في مدى عقدين من الزمن. وهذا دليل على أن معظم طلبة برامج ماجستير التربية هم من المعلمين، إذ إن موضوعات طرق التدريس هي الأكثر التصاقا بوظائفهم وركن أساس في مهنتهم، إضافة إلى أن الجامعات الأردنية بدأت برامجها في ماجستير التربية في تخصصات الأساليب، في حين لم تبدأ بمنح درجات الماجستير في تخصصات مثل تقنيات التعليم إلا بعد عدة سنين من بداية تلك البرامج.

أما البعد الثاني فهو محاولة لإلقاء الضوء على جنس الباحثين، فعلى الرغم من عدم وجود إحصائيات وطنية تصف واقع طلبة الدراسات العليا في مختلف التخصصات، ودراسة حالة التسرب مثلا، واستقصاء اختلاف الجنسين في ذلك، فقد حاولت هذه الدراسة أن تفسر السبب الكامن وراء ازدياد نسبة الباحثين التربويين من الذكور وتدني النسبة نفسها من الإناث في ضوء أربعة عوامل :

أولها : ارتفاع نسبة الأمية عموما بين الإناث مقارنة بالنسبة ذاتها عند الذكور (شخاترة، ١٩٩٢).

وثانيها: يعود إلى طبيعة دور المرأة في المجتمع الأردني في مدى العقدين الماضيين، إذ لم يتعد ذلك دور ربة البيت أو القيام ببعض الأعمال أو شغل الوظائف التي تحتم عودتها إلى البيت في غضون ساعات.

وثالثها : ما يمكن تلخيصه في ضوء طبيعة خصوصية حياة المرأة المتعلقة بمسائل الزواج والطلاق والإنجاب، فربما يحتم ذلك أن تنتقل المرأة من موقع إلى آخر، أو ربما إلى تأجيل دراستها أو إلى العزوف عن الاستمرار فيها حتى آخر البرنامج. أما العامل الرابع فيمكن رده إلى طبيعة توقيت المحاضرات في برامج الدراسات العليا المطروحة في الجامعات الأردنية، والتي تكون في الغالب خلال الفترة المسائية، الأمر الذي يحول دون انخراط حملة الشهادة الجامعية الأولى من النساء من الالتحاق ببرامج الدراسات العليا بسهولة أو مرونة أكبر.

والجدير بالذكر أن تعميم تلك العوامل الأربعة على معظم بلدان الوطن العربي يعد أمرا ممكنا إلى درجة كبيرة، إذ أشارات بعض الدراسات إلى أن ٤٠ % من التباين مشترك بين أوضاع المرأة التعليمية من جهة، ومجموعة أسباب ممثلة بازدياد الاهتمام بتعليم الذكور مقارنة بتعليم الإناث، وتوافر الجامعات قرب مناطق السكن والزواج المبكر، ومسائل الاختلاط من جهة أخرى (حمود، ١٩٨٣).

من المعروف أنه لكل مرحلة دراسية أهميتها، لذا فمن المفروض أن تنال جميع المراحل حقها من اهتمام الباحثين التربويين، ففي الوقت الذي تحتل المرحلة الأساسية الأولى (الابتدائية) الحجم الأكبر بين باقي المراحل التعليمية الأخر، لم تشكل نسبة الدراسات المتضمنة في رسائل الماجستير في التربية وفي مدى ثمانية عشر عاما سوى نسبة قليلة. علاوة على أن تلك المرحلة تعد بمنزلة الفترة العمرية التي يتم خلالها الكشف عن القدرات الكامنة لدى الإنسان ومن ثم تنميتها أو صقلها.

إن عملية تشكيل السلوك وتنمية الذكاء والقدرات والمهارات الأساسية لا تكون فاعلة إلا إذا مورست على الأطفال في سنين مبكرة أو خلال المرحلة الابتدائية، لتصبح مهمة الإرشاد والتوجيه النفسي والأكاديمي أكثر تأثيرا وفاعلية. وقد ثبت تجريبيا أن مشكلات الشباب في مراحل عمرية متقدمة ما كانت لتستعصي لو تم الكشف عنها واحتواؤها في سنين مبكرة (Kaplan, 1988).

إن تبرير التفاوت في نسب استخدام مجتمعات دراسية مختلفة يعود إلى أن معظم الملتحقين في برامج الماجستير في التربية هم من حملة الشهادات الجامعية الأولى، وهؤلاء يتركز عملهم في المرحلة الثانوية (المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، ١٩٩١). أما دراسة خصائص المعاقين مثلاً، فهي غالبا ما تتم ضمن برامج التربية الخاصة والتنمية الاجتماعية، أو ربما تتم نسبة كبيرة منها في أقسام علم الاجتماع في الجامعات. إضافة إلى ذلك، فقد أشارت الإحصائيات إلى أن غالبية العاملين في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال ودور الحضانة) من غير حاملي الشهادات الجامعية والذين هم ليسوا طلابا في برامج الدراسات العليا، مما يؤدي إلى شح الدراسات التربوية أو النفسية المتعلقة بتلك المجتمعات.

أما شيوع استخدام متغير الجنس في معظم الدراسات التربوية في الأردن وفي مدى العقدين السابقين (١٩٧١-١٩٨٨) فيمكن أن يرد إلى أمرين : الأول يشير إلى أن الفروق بين الجنسين في المجالات الأكاديمية مازالت قائمة، والثاني يعود إلى سهولة المعالجة الإحصائية المتعلقة بالمتعلقة بالمقارنة في ضوء الجنس لكون ذلك المتغير يتألف من مستويين فقط. أما مسألة عد الجنس متغيرا مستقلا أو متغيرا تجريبيا، فذلك يعد مخالفة منهجية. إذ لا يستطيع الباحث أن يتحكم أو يضبط هذا المتغير تجريبيا. والأصح أن يصنف الجنس بوصفه متغيرا تصنيفيا Categorical Variable أو متغيرا عضويا Organismic Variable مثله كمثل الذكاء ولون العيون والطول (Mc Guigan, 1983).

إن الدراسة التربوية الجديدة لا تتحدد بنوعها : كمية أو كيفية، ولكن المعيار الأساس في الحكم على الدراسة يتحدد بمدى أصالة المشكلة التي تسعى إلى التصدي لمعالجتها، ومدى قدرتها على تقديم إضافة نوعية إلى البناء العلمي القائم. وحتى تتمكن تلك الدراسة من الإجابة عن الأسئلة البحثية المطروحة، أو اختبار الفرضيات الإحصائية بقوة ودقة وبأقل كلفة ممكنة، فإنه لابد من اتباع منهجية علمية مناسبة

تتلخص باختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، وبضبط أو إلغاء المتغيرات غير الداخلة في الدراسة، وباختيار أسلوب إحصائي ملائم لاختبار كل من فرضيات تلك الدراسة وطبيعة البيانات التي يمكن استقصاء خصائص توزيعاتها في ضوء قيم التوائها Skewness وتفلطحها Kurtosis ومنواليتها Modality. وبالنهاية، يعد ضمان تعميم نتائج الدراسة في مجالات ممكنة وتوظيفها مؤشراً إيجابياً يضاف إلى خصائص الدراسة الجيدة.

ولضمان الخروج بدراسة تربوية متميزة، فإنه بالإضافة إلى الاهتمام بما تقدم، فإنّه لابدّ من أن تتوافر كذلك الإمكانات العلمية والاقتصادية للباحث من أجل إنجاز تلك الدراسة، فقد يواجه بعض الباحثين ظروفاً اقتصادية تحول دون تمكنهم من إخراج دراساتهم بالمستوى الفعال، فقد يعمد الباحث مثلاً إلى أن يجمع أكبر قدر من المعلومات المتعلقة بعناصر الظاهرة موضع البحث، لكن ربما تحول محدودية الإمكانات والتسهيلات المادية دون تحقيق ذلك تحقيقاً وافياً. ولا تفوتنا هنا الإشارة إلى أن أكبر حجوم العينات يمكن أن يكون مؤشراً لعدة نقاط منها سهولة الإجراءات المتبعة في تكوين العينة، وقلة الكلفة الاقتصادية، أو ربما يعدُّ ذلك دليلاً على تعاون الإدارات التربوية في الأردن في تسهيل مهمة الباحثين للحصول على المعلومات المطلوبة عن أفراد المجتمع المدرسي عموماً، أو ربما يعود إلى اعتقاد معظم الباحثين بأن كبر العينة يؤدي إلى تحقيق نتائج أكثر صدقاً. ولاحتواء مثل تلك الإشكالية، فإنه لابد من استخدام أساليب تحليلية تتمتع بقوة إحصائية عالية. بمعنى أن يتمتع ذلك التكنيك بإمكانية رفض الفرضية الصفرية عندما تكون خاطئة (Kirk, 1982).

على الرغم من أن القوة الإحصائية تعتمد على عدة عوامل، فإن حجم العينة يعدُّ أحد هذه العوامل المؤثرة، والتي تتوافر للباحث إمكانية التحكم المباشر بها (Marascuilo and Serlin, 1988). إذ المفروض والحالة هذه، أن يتم تحديد عينة ممثلة لمجتمع

الدراسة بعد التعرف إلى مدى التباين في أفراد المجتمع على المتغيرات الداخلة في الدراسة، ومن ثم تحديد الحجم الفعال للعينة، ثم سحبها بطريقة عشوائية وكذلك تقسيمها عشوائيا إلى مجموعات متكافئة وفق مقتضيات الدراسة (Cohen, 1977 ; Kraemer and Thuemann, 1978).

وخلاصة الأمر، توصي هذه الدراسة بضرورة الاستمرار في جمع، البحوث كافة وتبويبها في التربية وعلم النفس سواء أكانت تلك المتضمنة في رسائل الماجستير في التربية وعلم النفس أم البحوث التربوية المنجزة من قبل المهتمين أو المختصين بطريقة محوسبة.

المراجع العربية

-بدران، عدنان. (١٩٨٥).دور التعليم العالي ومراكز البحوث في **تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي**. مركز دراسات الوحدة العربية، ومؤسسة عبد الحميد شومان (محرران). تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت. لبنان

-حمود، حسن. (١٩٨٣). **مشكلات المرأة العربية في التعليم والعمل**. المجلة العربية للبحوث التربوية. المجلد الثالث. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

-الداغستاني، فخر الدين والشحاتيت، محمد. (١٩٨٨) **دراسة القدرة والخدمات العلمية والتكنولوجية في الأردن لعام ١٩٨٦**. الجمعية العلمية الملكية، عمان. الأردن.

-شخاترة، حسين. (١٩٩٢). **المرأة الأردنية حقائق وأرقام**. نادي صاحبات الأعمال والمهن. عمان. الأردن.

-عودة، أحمد. (١٩٩١). مشكلات البحث التربوي كما يشعر بها أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والإمارات. **مجلة كلية التربية**، العدد ٦، ص ص ١٣٨ – ١٦٦.

-القلا، فخر الدين. (١٩٩٧). تقنيات التعلم والتقويم والبحث العلمي والتربوي في كلية التربية (١٩٦٤ – ١٩٩٦). ورقة علمية عرضت في مؤتمر كلية التربية جامعة دمشق ١١ – ١٣ /٥/ ١٩٩٧.

-المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي. (١٩٩١). **بيانات ومؤشرات أساسية للتعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية**. عمان. الأردن.

-مركز البحث والتطوير التربوي. (١٩٨٣). **ملخصات رسالة الماجستير في التربية (١٩٧١-١٩٧٩)**، المجلد الأول، جامعة اليرموك، الأردن.

-مركز البحث والتطوير التربوي. (١٩٨٢). **ملخصات رسائل الماجستير في التربية (١٩٧٩-١٩٨٢)**، المجلد الثاني، جامعة اليرموك، الأردن.

-مركز البحث والتطوير التربوي. (١٩٨٥). **ملخصات رسائل الماجستير في التربية (١٩٨٢-١٩٨٤)**، المجلد الثالث جامعة اليرموك، الأردن.

-مركز البحث والتطوير التربوي. (١٩٨٦). **ملخصات رسائل الماجستير في التربية (١٩٨٤-١٩٨٥)**، المجلد الرابع، جامعة اليرموك، الأردن.

-مركز البحث والتطوير التربوي. (١٩٨٨). **ملخصات رسائل الماجستير في التربية (١٩٨٥-١٩٨٦)**، المجلد الخامس، جامعة اليرموك، الأردن.

-مركز البحث والتطوير التربوي. (١٩٨٩). **ملخصات رسائل الماجستير في التربية (١٩٨٧-١٩٨٩)**، المجلد السادس، جامعة اليرموك، الأردن.

-النبهان، موسى والنهار، تيسير. (١٩٩٣). دراسات المونت كارلو في البحث التربوي بين الحتمية والأهمية. **مجلة الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية**، العدد ٢١.

المراجع الأجنبية

-Berg, B.L. (1989). Qualitative Research Methods for Social Sciences.

Allyn and Bacon , Needham heights, Massachusetts.

-Cohen m J. (1977). Statistical power analysis for the behavioural

sciences. New York : Academic press.

-Edington, E.S. (1966). Statistical infernce ; the distribution free approach.
New York : Mc Graw - Hill book company.

-Gay, L.R. (1987). Educational Research. (3rd ed). Merrill publishing

company. Columbus. Ohio.

-Hinkle, D.E., Wiersma, W., and Jurs, S.G. (1979). Applied Statistical

for the Behavioral Sciences. Rand McNally College publishing.

-Kaplan, P.S. (1988). the Human Odyssey: life span Development.

West publishing Company. St. paul. MN.

-Kirk, R.F. (1982). Experimental Design : procedures for the behavioural Science. Delmont, CA: Wadsworth publishing company.

-Kraemer,. H. C. & Thuemann, C. (1978). How many sudjects ?

Statistical Pow:r Andlusis in Research. Sage pudlications.

Newdury park, CA.

-Marascuilo, L.A. and Serlin, R.C. (1988). Statistical Methods for the

Social and Behavioural Sciences. New York. Freeman and

company.

-McGuigan, F.J. (1983). Experimental Psychology Methods of

Research. Prentice-Hall, INC., Englewood Cliffs, New Jersey.

-Wandt, E. (ed.) (1965). A cross-section of Educational Research

(New York). David Mckay CitedimBrog, W. and Gall. M. (1979). Educational Research, New York: Longman.

-Willson, V. (1980). Research Techniques in AERJ Articles: 1969 to

1978 Educational Researcher. vol. 9 No. 6.

-Winer. B.J. (1979). Statistical Princoples in Experimental Designs. New York: McGraw-Hill Book cpmpany.

ملحق رقم (١)

عنوان الدراسة : ---------------------------------------

جنس الباحث : ☐ ذكر ☐ أنثى

حقل الدراسة :

☐ أصول التربية ☐ إرشاد وتوجيه ☐ مناهج وأساليب ☐ علم النفس

☐ إدارة تربوية ☐ تقنيـات تعليم ☐ قياس وتقويم

تصنيف الدراسة :

☐ كمية ☐ كيفية

☐ أساسية ☐ تطبيقية

☐ تاريخية ☐ وصفية ☐ ارتباطية ☐ مقارنة ☐ تجريبية

☐ دراسة حالة ☐ تقويمية ☐ مونت كارلو

المنهجية :

ماالمستوى الأكاديمي لأفراد مجتمع الدراسة ؟

ما أسلوب اختيار العينة ؟ كم كان حجم العينة ؟

ماالأساليب الإحصائية المستخدمة ؟

هل تم من تحقق الافتراضات التي يعتمد عليها التكنيك الإحصائي ؟

كيف ؟ إحصائيا ☐ بيانيا ☐

ما المتغيرات المستقلة ؟..

ما المتغيرات التابعة ؟..

تاريخ ورود البحث إلى مجلات جامعة دمشق ١٩٩٧/٨/٣١

أساليب تحسين تعليم مهارة الاستماع في اللغة الإنكليزية في غرفة الصف بجامعة دمشق

د. علي سعود حسن
كلية التربية ــــ جامعة دمشق

الملخص

يجري تعليم مهارة الاستماع في اللغة الإنكليزية بوصفها لغة أجنبية في غرفة الصف في جامعة دمشق بالطريقة التقليدية في المعتاد : يقوم المدرسون ببساطة في تشغيل أشرطة التسجيل ، ويطلبون إلى الطلاب الإصغاء و الإجابة عن الأسئلة الاستيعابية حول النص، وبهذا المفهوم تغدو مهارة الاستماع فعالية تقليدية أعدت من أجل الاختبار وليس من أجل التعليم . ولكن هل يقتصر استيعاب الاستماع فقط على الاختبار؟ وكيف يمكن لنا أن نعلم مهارات الاستماع ؟ وما هي الأنشطة التي تحسن من تعليم مهارات الاستماع ؟

لقد أجريت دراسة ميدانية في غرفة صف تدريس اللغة الإنكليزية بجامعة دمشق معتمدة الاستبانة أداة للبحث. وقد تناولت الدراسة الأنشطة التي تسبق الاستماع ، والاستراتيجيات (مهارات التمكن) ، والمواد السمعية المعدة لتعليم الاستيعاب الاستماعي ، والمهمات والأنشطة ، والوسائل البصرية والكتابية الداعمة لمهارة الاستماع بالتفصيل

وأظهرت نتائج البحث أن مدرسي اللغة الإنكليزية يستخدمون الطريقة التقليدية في تعليم الاستيعاب الاستماعي . وتؤكد الدراسة أن المجالات الرئيسة للاستماع المبحوثة أعلاه من شأنها أن تقدم لنا أساليب فعالة في تحسين تعليم مهارات الاستيعاب الاستماعية ، حينما يحسن استخدامها ، كما أنها تؤدي إلى ثقة كبرى لاستخدام اللغة لأغراض تفاعلية و تواصلية.

"إن": ليست حرفا ولا مجرد أداة لا وظيفة لها في اللغة العربية

د. عبد المجيد ثلجي

قسم اللغة الإنكليزية

كلية الآداب ــ جامعة اليرموك

الملخص

تحتاج مفردات اللغة العربية، بخاصة الحروف، إلى إعادة نظر لما لمثل هذه الدراسة من أهمية تنعكس على قواعد اللغة بشكل خاص.

ويركز هذا البحث على إحدى هذه المفردات ويسلط الضوء على "إن" بصورة خاصة، ويناقش إحدى المسلمات بأنها حرف مثل باقي الحروف، كما يناقش رأيا آخر أكثر حداثة يتبناه بعض الدارسين العرب والغربيين على اعتبار "إن" أداة تملأ موضعا محددا في الجملة العربية دون أن تكون لها وظيفة، أو ما يطلق عليه الغربيون "COMP" ويخلص البحث إلى نتائج معه تنعكس على البنية السطحية للجملة الفعلية المؤلفة من فعل وفاعل ومفعول به ــ على هذا الترتيب ــ من جهة، وتحاول إيجاد حل لمشكلة تبويب هذه المفردة في المعجم اللغوي، من جهة أخرى.

تحليل طبقي لأصوات العلة الطويلة في اللغة العربية

د. رضوان محادين

د. محمد الياسين

قسم اللغة الإنكليزية ــ كلية الآداب

جامعة اليرموك

ملخص

تحاول هذه المقالة إثبات تفوق دراسة الأصوات اللغوية على أساس طبقي (non-linear) مقارنة بدراستها على أساس خطي(linear). ذلك أن مبادئ الفونولوجيا الطبقية (التي تدرس الأصوات بوصفها مركبة من عدة مستويات فوق بعضها بعضا لا مجرد وحدات متتابعة) وتقاليدها والرموز التي تستخدمها وآلياتها تقدم حلولا للمشاكل التي تواجه الفونولوجيا الخطية (أي التي تدرس الأصوات بوصفها وحدات متتابعة) من مثل تمثيل أصوات العلة الطويلة، والعمليات التي تنتج أصوات علة طويلة كالمماثلة والإطالة التعويضية والحذف وكذلك البنية التحتية للأفعال المعتلة والصفات الخاصة المميزة للأصوات الطويلة. وتستخدم هذه المقالة التحليل القائم على ما يسمى بـ X-skeleton والذي يستخدم في مستوياته المتوسطة رمزا غير محدد (X) بدلا من استخدام رمز يدل على صوت العلة (V) أو الساكن (c) ليسمح بالتحويل من واحد منها إلى الآخر دون تغيير الرمز المعني حيث يمكن لـ (X) أي يكون صوت علة أو صوتا ساكنا. ومن خلال هذا التحليل نتوصل إلى تحديد ثلاثة مصادر رئيسية لأصوات العلة الطويلة في العربية: مماثلة نواة المقطع والإطالة التعويضية والحذف. ونرى في هذه المقالة سلاسة وسهولة مثل هذا التصور مما يجعله مرغوبا فيه وقابلا للتطبيق العام في اللغات الأخرى.

رسائل الدكتوراه والماجستير

طنجور، اسماعيل، كلية التربية، جامعة دمشق.

إشراف: الدكتور سامر جميل رضوان.

لاالموضــوع: الإضطرابــات الانفعاليــة والمشــــكلات الســـلوكية لـــدى أولاد المطلقين، دراسة ميدانية مقارنة في المدارس الابتدائية بمدينة دمشق.

The Problem of behavier of the children of divovced Parentin Syria

يعالج هذا الموضوع الإضطرابات الإنفعالية والمشكلات السلوكية الأكثر انتشارا لـدى فئة من الأطفال الذين دفعتهم ظروفهم الاجتماعية، إلى أن يعانوا من خط انكسار فـي خط النمو من خلال حدث معاشي طارئ وحرج، يتمثل في انفصــال الوالديــن عـن بعضهما شرعا وقانونا بالطلاق، وبحث مدى ارتباط هــذه الاضطرابــات الإنفعاليــة والمشكلات والانفعالية، بظاهرة الطلاق وبمتغيرات شخصية واجتماعية أخرى.

اشتملت العينة على (١٥٢) تلميذا وتلميذة من أولاد المطلقين، يقابلهم (١٥٢) تلميـــذا وتلميذة من أولاد غير المطلقين، وتعد هذه الدراسة هي الدراسة النفسية الأولى التـــي تتناول فئة الأولاد الذين انفصل والداهم بالطلاق، وتحاول معرفة الآثار النفسية التـــي يمكن أن تلحق بالأولاد نتيجة ذلك الوضع، وفي اعتمادها على أدوات تشخيص عالمية متوافقة مع منظومات التصنيف والتشخيص العالميـــة، إذ تمــت دراســة المعطيــات بواســطة اســتبانة أعــــدت بالاســـتناد إلـــى بطاقـــة ســـلوك الأطفـــال (Child – Behavier – Chicklist) وفق النموذج الألماني المعــدل مــن قبــل آخنبــاخ وايدلبروك 1984، وخضعت المعطيات المستخلصة للتحليـــل الإحصـــائي العـــاملي، واختبار ستيودنت (ت)، وتحليل الإنحدار مع تحليـــل التبــاين، والتحليــل التفريقـــي التمييزي.

ووجد نتيجة ذلك، أن أولاد المطلقين يعانون من أشكال مختلفة من الاضطرابات الانفعالية والمشكلات السلوكية،والتي لم تظهر عند أفراد العينة المقارنة مع أولاد غير المطلقين، بالإضافة إلى نتائج كانت ذات دلالة عملية لدى فئة أولاد المطلقين فيما يخص علاقة انتشار وظهور هذه الاضطرابات والمشكلات بمتغيرات شخصية واجتماعية لهذه الفئة من الأولاد.

بدور، كمال - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - قسم التاريخ - جامعة دمشق.

إشراف: أ.د سهيل زكار.

الموضوع: مملكة حلب الأيوبية (٥٨٩-٦٥٨هـ/١١٩٣-١٢٦٠م)

The Ayyubid Kingdom of Aleppo (589-658H/1193-1260).

يتناول البحث حلب في ظل الأيوبيين خلفاء صلاح الدين في حقبة تمتد حوالي السبعين سنة (٥٨٩-٦٥٨هـ/١١٩٣-١٢٦٠م) وقد ركز البحث على دراسة الظروف التي أدت إلى قيام مملكة حلب الأيوبية وعلى طبيعة علاقاتها مع الممالك الأيوبية الأخرى، ثم طبيعة علاقاتها الخارجية مع الدول والإمارات المعاصرة لها، وتحليل نظمها الإدارية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

وقد اقتضت طبيعة دراسة الموضوع أن يقسم البحث إلى خمسة فصول يتلوها خاتمة :

الفصل الأول: فكان مقدمة البحث إذ تعرض لدراسة الظروف الانتقالية التي قادت الأيوبين إلى حكم الشام وضم حلب إلى الدولة الأيوبية.

الفصل الثاني: درس مملكة حلب الأيوبية وعلاقاتها مع الممالك الأيوبية الأخرى.

الفصل الثالث: بحث علاقات حلب الخارجية وتأثيرها على المملكة.

الفصل الرابع: عالج الحياة الإدارية والثقافية.

الفصل الخامس: تعرض للحياة الاقتصادية والاجتماعية.

عريفي، طارق – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – قسم اللغة العربية – جامعة دمشق.

اشراف: أ.د اسماعيل الكفري.

الموضوع: التصوف في شعر بدوي الجبل.

Al –tasawoff in Badawe Al – Jabal'S Poetry.

لا يشك أحد اليوم بأن بدوي الجبل "محمد سليمان الأحمد" يعد أحد أهم شعراء عصرنا الحديث، لذلك كان لابد من إعطاءه بعض حقه من الدراسة، فجاء هذا البحث محاولة للوقوف على مزايا شعره، وإضاءة جانب هام من حياته، ألا وهو التصوف.

إن أكثر ما اشتهر به البدوي هو قوميته ونضاله الوطني، ولم يعرف عنه التصوف، بشكل يلائم ما هو عليه، فكان في هذا البحث إظهارا للجانب الصوفي في حياة البدوي، وقد أظهرت فيه فلسفته في المحبة الإلهية، وفي عشق الجمال الإلهي، فكان شاعرنا يحب الذات الإلهية لا عن رغبة ولا عن رهبة، مقتديا في ذلك بعبارة الأحرار، كما أنه كان يعشق الجمال الإلهي المطلق في كل شيء جميل تقع عليه العين، مماثلا في هذا أكبر شيوخ الصوفية كابن عربي وابن الفارض، وللشاعر الصوفي الكبير"المكزون النجاري" أثر كبير في أشعار البدوي الصوفية، تجلت بإحتفائه بالصحراء التي هي رمز لقاء العبد بربه، وبموقفه من الموت وعودة الروح إلى خالقها الذي رأته في العهد الأول عهد "ألست بربكم"، فالروح عند البدوي غريبة في الجسد، وتظل كذلك إلى أن تفارقه، وقد ازدادت غربة البدوي حين أبعد عن وطنه فعانى الغربتين، غربة الروح المفارقة خالقها، وغربة الجسد المفارق وطنه.

نادر، نجوى – كلية التربية – جامعة دمشق.

إشراف: أ.د.م فايز قنطار.

الموضوع: معاملة الوالدين للطفل وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في مرحلة الطفولة المتأخرة – دراسة ميدانية في محافظتي دمشق وريف دمشق.

Parantal treatment and academic achievment in children 12 years old.

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أساليب معاملة الوالدين للطفل، وتأثير تلك الأساليب في تحصيل الطفل الدراسي. وتضمنت تلك الأساليب أبعاد المعاملة الإيجابية والسلبية والتي عبر عنها الطفل من وجهة نظره، شملت أبعاد المعاملة الأساليب التالية(المعاملة الإيجابية، القوة البدنية، القوة النفسية، الحرمان، التفرقة، التذبذب).

تم استخدام معيار للتحصيل الدراسي، وحاول البحث رصد مجموعة الظروف المادية والاجتماعية للأسرة والتي يمكن أن تؤثر في أساليب المعاملة الوالدية، وفي تحصيل التلميذ، وهذه المتغيرات هي (حجم الأسرة، دخل الأسرة، كثافة الأفراد في المنزل، تعليم الأب، تعليم الأم، ترتيب الطفل بين أخوته، الجنس، عمل الأب، عمل الأم، الحي السكني، الحالة السكنية).

طبق البحث على عينة مكونة من (٦٥٦) تلميذا وتلميذة من الصف السادس الابتدائي في المدارس الرسمية لمحافظتي دمشق وريف دمشق، وقد تم سحب العينة بصورة عشوائية.

وقد بينت نتائج هذا البحث أن أساليب المعاملة تؤثر في التحصيل حيث تؤثر الأساليب الإيجابية تأثيرا هاما فترفع من مستوى التحصيل عند الأطفال الذين يتلقون تلك

الأساليب، بينما تؤدي الأساليب السلبية إلى تدني مستوى التحصيل عند الأطفال الذين يتعرضون لتلك المعاملة.

كما بينت النتائج أن المتغيرات التالية قد أثرت في المعاملة (حجم الأسرة، كثافة السكن في المنزل، تعليم الأب، الجنس). كما أثرت المتغيرات التالية في التحصيل (حجم الأسرة، كثافة السكن في المنزل، تعليم الأب، تعليم الأم، الحي السكني والحالة السكنية، عمل الأب)، وتحقق هذه النتائج فرضيات البحث كما تجيب عن الأسئلة التي طرحها.

طعمة، منى، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، جامعة دمشق.

إشراف: أ.د.ة منى الياس.

الموضوع: كتاب "ألف باء" لمؤلفه "أبي الحجاج يوسف بن محمد البلوي ت٦٠٤هـ"، تحقيق القسم الثاني ودراسته.

"Alef Baa" by Abe Al – Hajjaj Yosef ben Mohammed Al – Balawe –book (Dead 604 Hejrah) – Second Part – Studying.

كتاب "ألف باء" مؤلف ضخم في أنواع الآداب وفنون المحاضرات واللغة بناه "البلوي" على قصيدة تشتمل على ثمانية وعشرين بيتا مرتبة على حروف المعجم، متضمنة جملة من غريب اللغة، تم شرحها كلمة كلمة مع مقلوب ألفاظها ومعكوسها. وأورد في أول الشعر ثمانية أبواب، في آخرها أربعا من الكلمات المزدوجات، المتشابهات الحروف.

وهو تأليف غريب، ولكن فيه فوائد كثيرة، قصد مؤلفه الإغراب في بنائه بغية حض أبناء العربية على بذل الجهد لفهم غريب اللغة والحديث والأدب، فلا يدرك جوهره إلا بالعناء.

سماه البلوي "ألف باء" لأنه أراد أن يقول في هذين الحرفين المتواليين مبلغ علمه ومنتهى جمعه، ويعظم هذين الحرفين بعد أن استخف بهما وظن قصورهما في اللغة.

إبراهيم، حامد علي – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – قسم الفلسفة – جامعة دمشق.

إشراف: د. عبد الحميد الصالح.

الموضوع: العقل والعقلانية في الفلسفة العربية في الأندلس وتجلياتها عند (إبن باجة – إبن طفيل – إبن رشد).

Reason and rationalis in Arabic Philosphy in Spain and its aspects in the Philosphy of Ibn Pajja Ibn Thfayl and Averrose.

تقع هذه الرسالة في حدود مئتي صفحة، موزعة في أربعة فصول، تناول الفصل الأول سمات التطور السياسي والاجتماعي والثقافي في المغرب العربي في الفترة التي عاش فيها هؤلاء الفلاسفة.

واختصت الفصول الثلاثة الباقية ببحث العقل والعقلانية على التوالي عند كل من ابن باجة وابن طفيل وابن رشد، بعد مقدمة في مفهوم العقل ودلالاته.

الفصل الثاني بحث اشكالية العقل والعقلانية من خلال:

أولاً- الوجود الطبيعي، ثانيا الوجود الإنساني، ثالثا الله – المحرك الأقصى وتفصيلاتها.

الفصل الثالث: وتناول الإشكالية من خلال: المعرفة بين العقلانية التجريبية والعقلانية الميتافيزيقية.

ثانيا: من خلال قراءة تاريخ الفلسفة. ثالثا عبر الرمز والتقنية وتفصيلاتها. الفصل الرابع: درس الإشكالية من خلال: أولا العقل والمعرفة، ثانيا: العقل والوجود، ثالثا: مسألة الاتصال وتفصيلاتها، ثم خاتمة تلخص نتيجة البحث وقد برهنت مجمل فصول

الرسالة بأن الفلسفة: كانت لهؤلاء حوارا قلقا مستمرا ومتداخلا ومواجهة دائمة بين متطلبات المبدأ ومقتضيات الواقع مما حمل على القول بأنه كان يرقد في العقل الفلسفي العربي في الأندلس خلف المظاهر الميتافيزيقية الصورية، عقل جدلي يشكل لحظة اللاشعور المحرك والموجه لمسيرتهم وهو الذي كان وراء تمرداتهم ومجازفاتهم – لذلك كانت فلسفتهم تمثل فلسفة الاستمرار مع التمييز بين مراتب الاستمرار ومستوياته حيث الإلهي مستكن في الإنساني، والانطولوجي في قلب الكوسمولوجي، والعقلي داخل الحسي مع التمييز بينهما نوعيا من غير أن يحول النوع دون ارتداد الدرجات إليه عندما تصل التراكمات إلى مرتبة معينة، فمعقولية الأشياء موجودة في داخلها ولا تأتي من خارجها، أو من عقل ما، والطبيعة هي التي تملك سر تفسير ظواهرها، وعلى الإنسان أن يمتلكها بأن يواجهها وبأن يصيرها بواسطة المعرفة التي لم يكن لها نهاية فلها غاية هي التوحد بالوجود ميتافيزيقيا، وتخلص الرسالة إلى أن العقل مستقل عن الحقيقة والحقيقة مستقلة عن العقل، لأن اختلاطهما يؤدي إلى تشويه المعرفة وتشويه الوجود معا وإلى السقوط في مهاوي المثالية البعيدة عن أصالة العقل العربي لا سيما في صيغته الرشدية وإن كان الاستقلال لا يعني الانكفاء داخل الذات لأنه لا وجود للحقيقة بمعزل عن العقل ولا وجود للعقل خارج الحقيقة كما أنه لا وجود لأي منهما بغير الإنسان الذي لا وجود له إلا في هذا العالم فالحقيقة قائمة في أشياء العالم المحيط والإنسان هو يكتشفها ويركبها وينعم بنتائجها.

لا مفارقة بالمعنى المطلق تنتهي إلى التعالي ولا اتصال يؤدي إلى اختفاء الفروق بل اتصال مرن يتحقق على درجات ومستويات مترابطة معرفيا عبر سلسلة من العقول: العقل المنفعل، العقل النظري، العقل بالفعل، العقل بالملكة، العقل المستفاد (ضمن اطار العقل المادي المتصل بالفعال).

وقد تمت علمنة العقل بتخليصه من العوائق الأسطورية والسيولوجية وتبين الرسالة إن كانت الاطروحات والمسالك المنهجية التي رافقت تلك العملية أدت إلى فلسفة للأصل

والتقدم والاستمرارية وإمكان قيام العلم وتأسيس أرضيته والدفـــاع عـن مشــروعية الفلسفة والمعرفة الميتافيزيقية خاصة وتبرير ضرورتها.

وكانت النتيجة دعوة إلى استعادة فلاسفتنا بعد أن استحوذ عليهم غيرنا طويلا بعــد أن أخصبوا تاريخ ذلك الغير الأوربي، دعوة لاستعادتهم رموزا في سبيل تفتحنا على آفاق الفكر العلمي والفلسفي المعاصر، واستثمار نتائجه لكي لا تتحول الاستعادة إلـــى أداة عائقة فاشكالية العقل والعقلانية ما تزال قادرة على الإسهام جديا في إثارة كثير مــــن قضايانا الراهنة وهي قضية تحمل تاريخ ميلادها وبيئة نموها مما يسمح لنا بتجاوزها.

المبارك، مها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق.

إشراف: أ.د منى إلياس.

الموضوع: كتاب «العلل في النحو»للوراق دراسة وتحقيق.

Al ella accordeng to grammareans in the fuorth century.

بحث أعددته لنيل درجة الماجستير، وهو بحث – على ما أعتقد – ذو قيمـــة كبـــيرة، وذلك أنه يدرس العلة من نشأتها وحتى القرن الرابع الهجري، بل ربما إلى أبعد مـــن ذلك خلال كتب ألفت بعد هذا القرن، وتأثرت بإنتاجه اللغوي والنحوي.

وقد جعلت هذه الرسالة في بابين، ضم الأول منهما فصول الدراسة، وشـــمل الثـــاني النص المحقق، وهو كتاب "العلل في النحو" للوراق.

أما فصول الدراسة فقد جاءت بعد المقدمة في خمسة فصول، فكان الأول منها للحديث عن الوراق، وعرض الفصل الثاني لدراسة كتاب(العلل في النحو) فبينت أنه حلقة من حلقات تاريخ النحو عامة وتاريخ العلة خاصة،وفي الفصل الثالث تحدثت عـــن نشـــأة العلة عامة، ثم تحدثت عنها عند الفقهاء والمتكلمين والنحويين والأوائل.

وبعد ذلك أفردت الفصل الرابع للحديث عن العلة عند معاصري الوراق ممن اشـــتهر بالتأليف بالعلل أمثال: الزجاجي، والفارسي، وابن جني.

وأخيرا خصصت الفصل الخامس للحديث من مذهبه النحوي وعن آرائه ومصطلحاتـــه وقمت في هذا الفصل بدارسة تطبيقية لعلله. وانتهيت أخيرا إلى خاتمة لخصت فيها ما توصلت إليه من نتائج في دارستي وتحقيقي. وأما القسم الثاني من الرسالة فكان للنص المحقق لكتاب "العلل في النحو" للوراق، وقد راعيت في تحقيقه القواعد المتبعة لمثـــل ذلك، وحاولت بصورة خاصة أن أربط بين كتاب الوراق وكتاب سيبويه، لأني رأيـــت

ذلك، وحاولت بصورة خاصة أن أربط بين كتاب الوراق وكتاب سيبويه، لأني رأيـت في كتاب الوراق تعليلا يكاد يكون ملاحقا أو تابعا للأحكام النحويـة التـي أوردهـا سيبويه في كتابه، وأسأل الله تعالى أن يكون هذا لبنة في خدمة العربية ودارسيها.

ملحم – خنساء، كلية الآداب والعلوم الإنسانية – قسم الجغرافيا – جامعة دمشق.

إشراف: الدكتور بهجت محمد.

الموضوع: دراسة الآثار البيئية والاقتصادية للتوسع العمراني في داريا باستخدام تقنيات الاستشعار عن بعد ونظام المعلومات الجغرافية.

Studying the Environmental and Economic Effects of the Urban Expansion in Daraya By Using Remote sensing and Geographical Information Systems Techniques.

أدى التوسع العمراني الذي أصاب مدينة دمشق خلال النصف الثاني من هذا القرن، إلى توسع الضواحي القريبة منها لتأثرها بمجمل المتغيرات والظروف التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تعرضت لها المدينة، ولدراسة التوسع الحاصل لمثل هذه الضواحي اخترنا داريا مركزاً للغوطة الغربية، حيث تقع في الجزء الجنوبي الغربي من مدينة دمشق تمتد على أراضي منبسطة واسعة وسط بساتين خضراء وبمساحة اجمالية قدرها ٢٤٧٩ هكتارا ويبين معدل النمو السكاني لداريا في الفترة ١٩٧٠– ١٩٨١(٣٧,٨ بالألف) إلى (٤٨,٤بالألف) في الفترة ١٩٨١-١٩٩٤ مدى الزيادة السكانية الحاصلة والتي تعود في مجملها إلى الهجرة التي أدت إلى التوسع العمراني. هذا التوسع الذي قمنا بحصره ودراسة تطوره باستخدام تقنيات الاستشعار عن بعد ونظام المعلومات الجغرافية حيث بين موزاييك الصور الجوية المستخدم لكل من عام ١٩٧٠-١٩٨٥ مدى التوسع الحاصل من (٨٣,٥ هكتارا إلى ١٧٣,٥ هكتارا) لترتفع هذه المساحة إلى (٤٩٦,٧٥هكتارا) عام ١٩٩٥ باستخدام الصور الفضائية باسقاط المخطط التنظيمي على التوسعات السابقة عن طريق استخدام نظام المعلومات الجغرافية استطعنا حصر المساحات العمرانية الممتدة خارج التنظيم والتي قدرت بـ(١٤٦,٧٥ هكتارا) وهي تمثل التوسع العشوائي.

هذه المساحات التي تم خسرانها كان لها آثارا اجتماعية وبيئية واقتصادية ظهرت بشكل واضح في نواحي عدة منها انخفاض الإنتاج الزراعي وتراجعه بنوعيه الإنتاج النباتي للمحاصيل الشتوية من (١٤٨٢٣طن) عام ١٩٨٣ إلى (١٣٥١٤طن) عام ١٩٩٥ والإنتاج النباتي للمحاصيل الصيفية من (٢٢٢٠٠طن) عام ١٩٨٣ إلى (٢٢٠٦طن) عام ١٩٩٥ مضافا إلى ذلك قلة المياه بنوعيها الجوفية والسطحية القادمة من نهر الأعوج وبردى بسبب سياسة عدم التوازن بين التغذية والاستهلاك فمن خلال استبيان وعينة عشوائية قمنا بها لأفراد عددهم: ١٠٠ فرد أكثر من ٥٠% منهم يعاني من مشكلات كثيرة أهمها عدم تناسب البنية التحتية مع التوسع الحاصل مما أدى إلى نقص الخدمات جميعها إضافة إلى تزايد عدد المنشآت الصناعية التي أثرت على الوضع البيئي للتجمع بسبب صرف فضلات هذه المنشآت في الأراضي الزراعية أو في قنوات الأنهار وفروعها مضافا إليه الضوضاء الناتجة عنها لوقوعها بين الاحياء السكنية ولهذا كله كان لا بد من البحث فيه لإيجاد الحلول والمقترحات للحد من التجاوزات الحاصلة عن طريق تطبيق القوانين والنظر بمجمل هذه المتغيرات بعين التصحيح وإعادة الصبغة الجغرافية للمكان كما كانت عليه سابقا.

الصواف، مناس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم الاجتماع، جامعة دمشق.

إشراف: أ.د عدنان مسلم.

الموضوع: أثر العوامل الاجتماعية في تعاطي المخدرات.

Effect of the Social Factors in dring Aduction.

تهدف الأطروحة إلى تعرف مدى تأثير العوامل الاجتماعية المختلفة التي تسهم في دفع الفرد إلى تعاطي المخدرات في القطر العربي السوري، فلكل مجتمع خصوصيته، ولا يمكننا التسليم بالعوامل الاجتماعية التي تدفع الفرد في مجتمع آخر لا يتوافق مع مجتمعنا بعاداته وتقاليده. ولتحقيق هذا الهدف تمت دراسة عينة من المساجين (الذكور والإناث) في سجون القطر العربي السوري. إذ بلغ عدد أفراد العينة (٢٤٩) من الذكور و(٤٩) من الإناث، ويعود صغر حجم عينة الإناث لضآلة تعاطي الإناث للمواد المخدرة.

وتمت الدارسة وفق استبيان أعد خصيصا لكشف تأثير العوامل الاجتماعية في تعاطي المخدرات وقد ضمن الاستبيان جملة من الأسئلة توصلنا إلى الغرض المنشود وتتعلق بجميع العوامل الاجتماعية الأكثر تأثيرا في دفع الفرد إلى تعاطي المخدرات. وبعد تحليل جملة البيانات تبين أن أكثر العوامل الاجتماعية في دفع الفرد إلى التعاطي هي الأسرة وأصدقاء السوء.

دقو، عبد الرحمن، كلية التربية، جامعة دمشق.

إشراف: د.محمود ميلاد.

الموضوع: فاعلية دبلوم الدراسات العليا في تعلم مهارات البحث العلمي التربوي والنفسي – دراسة ميدانية في كلية التربية – جامعة دمشق.

efficacy of post graduate diploma, in learning the skills scientefec research in psychology and education.

في إطار السعي لتطوير البحث العلمي في أصوله ومقتضياته، وفي إعداد الباحثين فيه، ولبيان فاعلية دبلوم الدراسات العليا في تعلم مهارات البحث العلمي في التربية وعلم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق، لأنها المرحلة العلمية الهامة في إعداد الطلبة الباحثين وتمكينهم من مهارات البحث العلمي في التربية وعلم النفس، انطلاقا من ذلك فقد قام الباحث بإعداد بحث علمي بعنوان "فاعلية دبلوم الدراسات العليا في في تعلم مهارات البحث العلمي التربوي والنفسي"، دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة دمشق، كبحث علمي مقدم لنيل درجة الماجستير في علم النفس، وكان لا بد للباحث من استخدام عدد من أدوات البحث لانجاز بحثه،وقد قام بإعداد أداة بحث علمية وتصميمها لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلبة دبلوم الدراسات العليا للإجابة عن سؤال يمثل مشكلة بحثه والذي يمكن طرحه بالصيغة التالية:

هل من أثر ذي دلالة احصائية لدبلوم الدراسات العليا في تعلم مهارات البحث العلمي والتربوي والنفسي، بمعنى إلى أي درجة تصل لها فاعلية دبلوم الدراسات العليا في اكساب طلابه مهارات البحث العلمي والتربوي والنفسي،وقد تفرع عن هذا السؤال مجموعة تساؤلات حاول البحث الإجابة عنها.

وقد كان لإعداد أداة البحث العلمي المصممة مجموعة مراحــل اقتضــت الضــرورة العلمية انجازها حتى وصلت إلى مرحلة الوثوق في تبنيها وصلاحية استخدامها فيمــا أعدت لقيامه من قبل الباحث والمهتمين في مجال البحث العلمي الــتربوي والنفســي، ويعتقد الباحث أن أداة البحث هذه تمثل خطوة هامة يليها عدة خطوات مــن بــاحثين آخرين تصل في النتيجة إلى توافر أداة بحث علمي متكاملة ومفيدة.

Phonetic Form, P.Keating (ed.), Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy, J. and A. Prince (1986). Prosodic Morphology. Waltham, Mass.: Brandeis University (ms.).

Mtenje, A.D. (1990). "Feature-spreading in Phonology: Evidence from Chiayano". Linguistic Inquiry, 20: 87-103.

Selkrik, E.O. (1978). "On Prosodic Structure and its Relation to Syntactic Structure." Paper presented In the Conference on Mental Representation in Phonology, November, 1978.

Sezer, E. (1986). "An Autosegmental Analysis of Compensatory Lengthening in Turkish." in L. Wetzels and E. Sezer(eds.),1986:227-250.

Stemberger, J.P. (1984). "Length as a Suprasegmental: Evidence from Speech Errors." Language, 60/4: 895-913.

Steriade, D. (1982). Greek Prosodies and the Nature of Syllabification. Ph.D. Dissertation, M.I.T. Published by Garland Press, New York, 1990.

Vago, R. (1984). "On the Representation of Length." Phonologica, Proceeding of the 5th International Phonology Meeting, Eisenstadt, June, 1984, edited by W. Dressler et al.pp. 319-324.

Wetzels, L. and E. Sezer (eds.) (1986). Studies in Compensatory Lengthening. Dordrecht: Foris Publications.

Yip, M. (1988). "The Obligatory Contour Principle and Phonological Rules: A Loss of Identity." Linguistic Inquiry, 19: 65-100

For the paper in Arabic language see the pages (٢٢٧).

Kaye, J. et al. (1985). "The Internal Structure of Phonological Elements: A Theory of Charm and Government." Phonology Yearbook, 2: 305-328.

Kenstowicz, M. (1994). Phonology in Generative Grammar. Oxford: Blackwell Publishers.

Leben, W. (1980). "A Metrical Analysis of Length." Linguistic Iquiry, II: 497-509.

Levin, J. (1983). "Dependent Levels of Representation: The Skeletal Tier and Syllabic Projections." Abstract in the Glow Newsletter.

Levy, M.(1971). "The Plural of the Nouns in Modem Standard Arabic." Ph.D. Dissertation, University of Michigan.

Lighter, T.S.(1973). "Remarks on Universals in Phonology." In M.

Gross, M. Halle, and M-P- Schutzenberger (eds.), The Formal Analysis of Natural Languages. Mouton: The Hague.

Mahadin, R. (1982). "The Morphophonemics of Standard Arabic Triconsonantal Verbs." Ph.D. Dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.

Mahadin, R.(1994,a)."On the Phonemic Representation of Long Vowels in Arabic." Journal of Middle East Studies. Deakin University, Australia. (To Appear).

Mahadin, R. (1994.b). "An X-Skeleton Analysis of Some Phonological Processes in Arabic." Journal of Middle East Studies. Deakin University, Australia. (To Appear).

McCarthy, J. (1981). "A Prosodic Theory of Non-Concatenative Morphology." Linguistic Inquiry, 12: 373-418.

McCarthy, J. (1991). "The Phonetics Phonology of Semitic pharyngeals." To Appear in Phonological Structure and

References

Ababneh, J.(1978). "The Morphophonemics of Pluralization in Biblical Hebrew and Classical Arabic." Ph.D. Dissertation, University of Utah.

Abu-Deeb, K.(1981). fi: ?albunyati ?al-?iqa:9iyya Li-?al-ŝi9ar ?al-9arabiyy. Beirut: da:r ?al-9ilmi li ?al-mala:yi:n.

Brarme, M. (1970). "Arabic Phonology: Implications for Phonological Theory and Historical Semitic." Ph.D. Dissertation, M.I.T.

Chomsky, N. and M. Halle (1968). The Sound Pattern of English. New York: Harper and Row.

Clements, G. and S. Keyser (1983). CV-phonology: A Generative Theory of the Syllable. Cambridge, Mass: MIT Press.

Clements, G. (1986). "Compensatory Lengthening and Consonant Gemination in LuGanda." in L.Wetzels and E. Sezer (eds.), 1986: 7-77.

De Chene, B. and S.R. Anderson (1979). "Compensatory Lengthening." Language, 55: 505-536.

Goldsmith, J. (1976). Autosegmental Phonology. Ph.D. Dissertation, M.I.T. Distributed by Indiana University Linguistic Club. Published by Grarland Press, New York, 1979.

Guerssel, M. (1986). "Glides in Berber and Syllabicity." Linguistic Inquiry, 17: 1-12.

Hayes, B. (1986). "Inalterability in CV Phonology." Language, 62: 321-351.

Hayes, B.(1989). "Compensatory Lengthening in Moraic Phonology." Linguistic Inquiry, 20: 253-306.

As one can notice from the above rule, the OCP is maintained at both tiers: the segmental tier and the feature tier; it involve seeading of features to produce forms that do not violate the OCP. We will not further discuss the glide deletion and the subsequent rules that result in long vowels because the discussion is very lengthy and discussed in detail in Mahadin (1994.b) with plenty of examples.

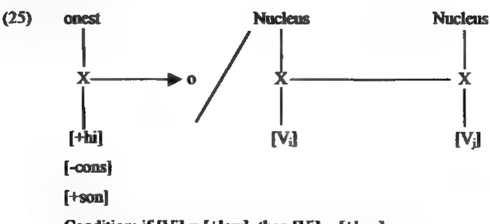
VI. Conclusion

The article presents further evidence to support the superiority of non-linear phonology and its related principles, conventions, notions, notations, and mechanisms to overcome some of the limitations of linear phonology such as the representation of long segments,the processes that result in long vowels such assimilation, compensatory lengthening, and deletion, and the underlying representations of weak forms that have a glide in their underlying representations.

Some of these principles and conventions of autosegmental phonology that are used in this article are: the tier representations and the independence of tiers, syllable hierarchy, association, reassociation, and spreadings of lines/ features, and deletion. These principles and conventions eliminate redundant features such as[long] and [syllabic]. Moreover, autosegmental phonology solves the problems of the peculiar characteristics of long segments such as ambiguity, integrity, and inalterability. Also, the modified version of autosegmental phonology, the X-skeleton, resolves the problem of how the underlying representations of weak forms could be represented.

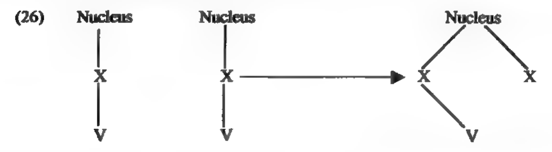
The above mentioned generalizations and arguments are supported by three rules: Nucleus Assimilation Spread, Compensatory Lengthening, and Deletion. This analysis enables us to account for the data more explicitly and achieves simplicity since it requires fewer rules. Such consequences are desirable and enjoy general approval.

(25) Deletion Rule:



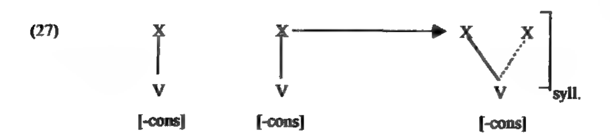
Condition; if [Vj] = [+low], then [Vi] = [+low]

This rule is usually followed by another rule which is a type of reassociation of the two adjacent nuclei/ spreading of the first nucleus. This rule has a similar effect to that of Nucleus Progressive Assimilation as in (26).



(Mahadin, 1994.b)

Mahadin (1994. b) calls this rule "Syllabicity Assimilation Rule". However, this rule can be collapsed with Nucleus Progressive Assimilation rule discussed in this article in one rule as in (27).



not so. CL results in long vowels because of the loss of the [?] "the glottal stop" and the linking of the vowel to the empty slot of the deleted [?]. On the other hand, Nucleus Assimilation is the result of spreading the features of the vowel to the preceding or the following glide. We did not work out the details of feature geometry and feature hierarchy because leaving out the details will not affect the analysis. The literature on feature geometry and feature hierachy is extensive (see Kenstowicz, 1994, in particular the references cited there.)

V Glide deletion

The third major source of long vowels is the deletion of the glide in intervocalic position (Brame, 1970), assuming that one of the Arabic glides [y] or [w] is part of the underlying representation of weak verbs.

Levy (1971) posits a rule of high vowel deletion because his assumption is that there is a high vowel instead of a glide in the underlying representation of weak verbs. Both approaches achieve the same result, and it is not our aim to discuss their validity. This issue has been discussed by Mahadin (1994b), who uses the X-skeleton approach to solve the problem of weak verb representation.

The deletion rule in (25), the onset deletion, results in a sequence of two different vowels or in syllables with zero onset. Consequently, other rules should be applied to fix the output of the deletion rule because a sequence of different vowels and syllables without onsets is not permitted in Arabic. A summary of these rules which have been discussed by Mahadin (1994.b) is as follows:

representation look like the forms in (20) and (22), but they are not subject to the process of CL as the examples in (23) show;

(23) ?a?antum "are you?"

?a?akkilu "I cause to eat"

?u?a:kilu "I share (someone) in (his) eating"

In these examples , CL does not take place because the two glottal stops are not in the same syllable as the syllabification principles in Arabic work (cf. Mahadin, 1994.b for such principles and syllable patterns in Arabic). The syllabification of the forms in (23) is as follows:

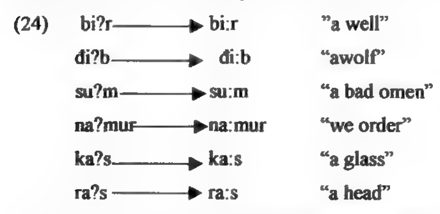
?a-?an-tum

?a-?ak-ki-lu

?u-?a:-kil-lu

((-) indicates syllable boundaries)

This process of CL receives support from the changes of some standard forms into other forms which have long vowels in the Arabic dialects as the examples in (24) show:



(24) bi?r ——▶ bi:r "a well"

di?b ——▶ di:b "awolf"

su?m ——▶ su:m "a bad omen"

na?mur ——▶ na:mur "we order"

ka?s ——▶ ka:s "a glass"

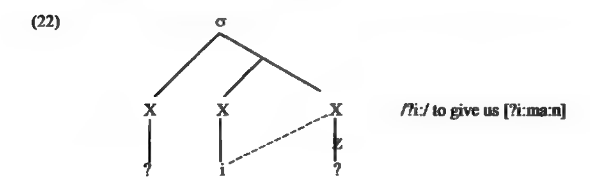
ra?s ——▶ ra:s "a head"

Now, both CL and Nucleus Assimilation Spread as represented appear at the surface as if they were the same; they are definitely

the deletion of the [?] in the coda as in (21); only the first syllable [?a?-]/[?u?] is relevant.

(21)

The above examples show long [a:] and long [u:]. An example of [I:] as the result of CL comes from the verbal noun of form TV of the verb [?a:mana] which is [?i?ma:n] [?I:ma:n] "faith" as in (22); only the first syllable is relevant.



The explanation for CL in these examples (20 and 22) is that two glottal stops do not occur in the same syllable in Arabic (see McCarthy, 1991 for more constraints). This constraint is self-embedded and explicitly stated in the syllable structure and its hierarchy. We can appreciate such representation and the mechanism of CL when we examine other forms which in linear

So, long vowels can be the result of CL as the examples in (20) show; these examples represent the first singular imperfect forms of both active and passive.

(20)

Active	Passive.
?a?mana ⟶ ?a:mana "he believed"	?u?mina ⟶ ?u:mina
?a?siru ⟶ ?a:siru "I take hostage	?u?saru ⟶ ?u:saru
?a?kulu ⟶ ?a:kulu"I ate"	?u?Kalu ⟶ ?u:kalu

The long vowels in these examples cannot be explained adequatly by other phonological processes other than CL. For example,there is no adequate phonetic explanation for assuming the assimilation of the [?] to the preceding vowel. Also, the assumption of an intermediate stage in which the [?] is changed to a glide has no evidence to support it. Moreover, what is the nature of the glide that can be postulated to be changed to a long vowel as the result of the assimilation of the glide to the preceding vowel? (cf. Clements, 1986: 37-77 and Sezer, 1986: 227250 for more criticism of other approaches other than autosegmental analysis).

The CL process in (20) can be accounted for as in (8); the [?] in the coda position of the first syllable is delinked from the X-tier/CVtier, and, then, got deleted by autosegmental conventions. This process is followed by the association/ linking of the preceding vowel to the empty slot (the timing unit) left empty by

"friends". However, in some forms the singular does not have aglide which is present in the plural forms; the singular forms have along vowel as in (11.g);

[nabi:] "prophet", [?anbiya:?] "prophets"

[đaki:] "clever", [?aə kiya:?] "clever (plural)"

Therefore, [nabi:] is derived from [nabiy] by Nucleus Progressive Assimilation; [đaki:] is derived from [əakiy] by the same rule. It should be noted that the glide is retained when it is preceded or followed by a long vowel as in [?anbiya:?] "prophets" and [?aðkiya:?] "clever (plural)".

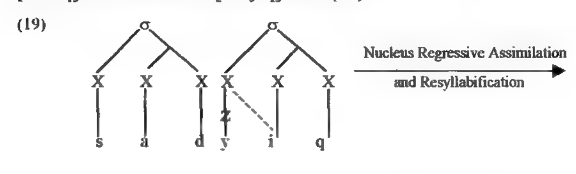
IV. Compensatory lengthening (CL)

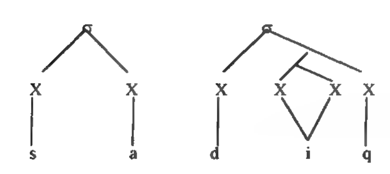
We have pointed out in Section II the superiority of autosegmental

analysis in explaining the process of (CL). CL results in long vowels; it is the association of a vowel to the empty slot of the deleted consonant (the deleted consonant is usually in the coda position) according to "The Hierarchy of Deletion Principle": Unless otherwise stipulated, a deletion that applies at the segmental tier does not remove the associated CV unit. Deletions applying at the CV-tier automatically remove the segmental representation (Sezer, 1986: 239). Also, this general principle is very important to explain those cases where a consonant loss does not give rise to the expected compensatory lengthening effects. As Sezer (1986: 227-250) has pointed out, consonant deletion not accompanied by CL has to be an unproductive morphologically-motivated rule, applying at the CV- tier- assuming of course that there are no independent language-specific conditions that otherwise block lengthening. Sezer (1986) gives illustrative examples from Turkish of cases that result in CL and examples in which consonant loss does not result in CL. Other advantages of autosegmental analysis of CL have been mentioned in section II.

is changed to[i:]by Nucleus Regressive Assimilation. Consequently, [sadi:q] is derived from [sadyiq] as in (19):

(19)

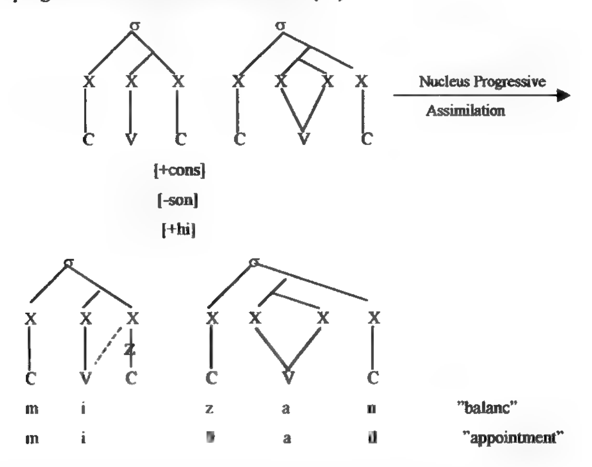




It should be noted that the rule of Nucleus Assimilation does not apply if the glide is doubled because of the OCP and the special properties of gemination (cf, the representation of length and related issues). This explains why the sequence [-yi-] does not change to [i:] in [sudayyiq-]; the doubling of the glide /y/ blocks it.

The examples in (11.g) are singular forms and their broken plurals (irregular forms). There are different patterns of broken "irregular" plural formation in Arabic (Levy, 1971 and Ababneh,1978). Some of these forms have the pattern [CaCi: C-] in the singular which becomes [?aCCiCa:?-] in the plural, [sadi:q] "a friend" [?asdiqa:?]

The rest of the forms in (11.e) can be explained by Nucleus progressive Assimilation Rule as in (18):



'he examples in (11.f) are nouns and their diminutive forms. The iminutive is formed in Arabic by internal changes in the stem ccording to the following pattern: [CVC(V)C(VC)-Dim :uCayCiC. For example, the diminutive form of [kalb] "a dog" is ‹ulayb-] "a little dog." Similarly, [sadi:q] "a friend" has the .iminutive form [sudayyiq-] "a little friend". The only plausible ːxplanation of forming the diminutive form of [sadi:q] to be in ıccordance with the regular model of diminutive formation is to ıssume that the long [i:] in [sadi:q] is underlingly [-yi-]; then [-yi-]

The examples in (11.e) are examples of some verbal nouns and past participles of non-derived stems of weak verbs. These forms have long vowels in their surface representations which do not appear in the regular and sound forms (Brame, 1970; Levy, 1971; Mahadin, 1982 and 1994.a).The presence of long vowels can be accounted for by the same rule
posited for the other forms in (11). The surface forms of the examples in (11.e) can be explained as in (17).

(17)

σ σ
X X X X X X
C V C C V C
[+son]
[-cons]
[+hi]

Nucleus Regressive Assimilation →

σ σ
X X X X X X
C V C C V C

Resyllabification →

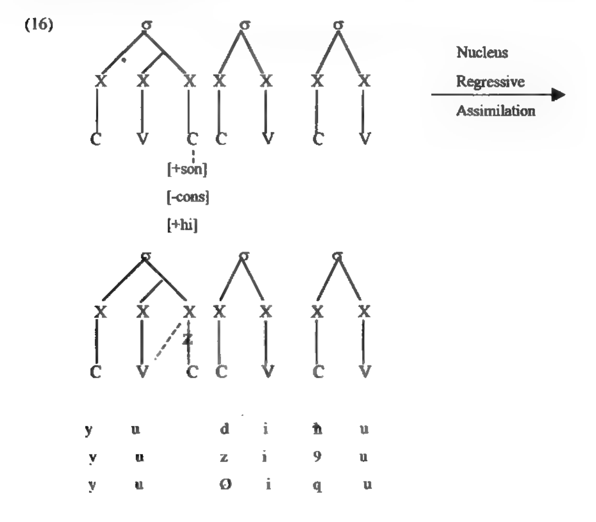
σ σ
X X X X X X
C V C V V

m	a	b	i	t	"a sleeping place"
m	a	q	u	l	"said"

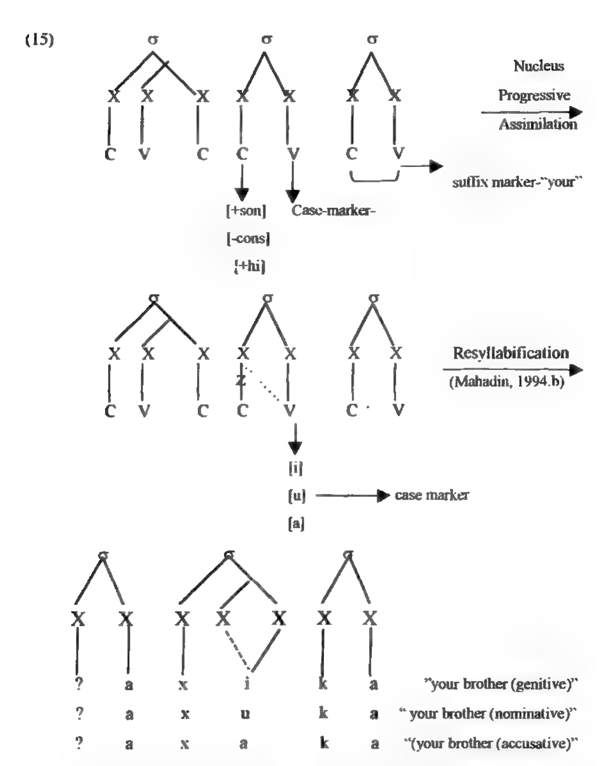
(These are examples of nouns derived from medially weak verbs).

The forms in (11.d) are examples of initially weak verbs which have the glide [w] as the first radical. The glide appears in the perfective forms but not in the imperfective forms when the imperfective prefix is added as in the following examples: (the perfective forms of the imperfective verbs of the examples in 11.d): [wadiha], [wazi9a] and [waøiqa] respectively.The regular stem of the passive forms of the imperfective of regular verbs is[CuCCVe-], but the stem of weak verbs is [Cu:CVC-]. The long [u:1 is the result of the progressive assimilation rule of [u] to the following [w]. The forms in (11.d) can be accounted for as the forms in (11.b) and the derivations in (14); that is, there is no need to add a new rule to the grammar of the Arabic language as the following derivations (16) show:

(16)



(15)



ıe forms in (11.d) are examples of initially weak verbs which ve the glide [w] as the first radical. The glide appears in the

?axu:ka "your brother (nominative)" ?abu:ka "your father (genitive)"

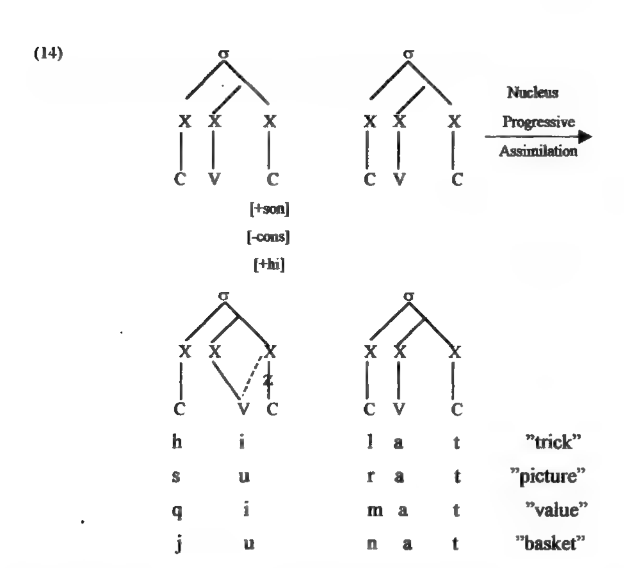
?axa:ka "your brother(accusative)" ?aba:ka "your father (accusative)"

The long vowels [i:], [u:], and [a:1 cannot be explained unless we assume that there is a glide in the underlying representation of such nouns which assimilates to the adjacent vowel of the case-ending. For these nouns, we will assume that the stem has the shape of [CVCG - suffixes marker]. However, the glide is retained in some forms, especially between a short vowel and a long vowel as in [?axawi:]; [?abawi:], [?axawa:n] "two brothers, and [?abawa:n]" two fathers; parents". Therefore, the forms which do not have a glide can be explained as follows:

[?axw] and [?abw] $\xrightarrow[\text{Delection}]{\text{Glide}}$ (?ax)and[?ab].The rule of

Deletion can be formulated as follows: G $\longrightarrow$ Ø /C--# # The rest of the above forms can be accounted for as in (15):

(14)

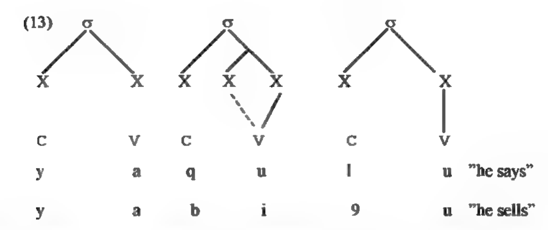


The forms in (11.c) are examples of nouns of relatives. In some forms, a long vowel appears; in other forms, the glide is retained as the following examples show:

?ax "brother" ?ab "father"

?axawi: "brotherly" ?abawi: "fatherly"

?axi:ka "your brother (genitive)" ?abi: ka "your father (genitive)"

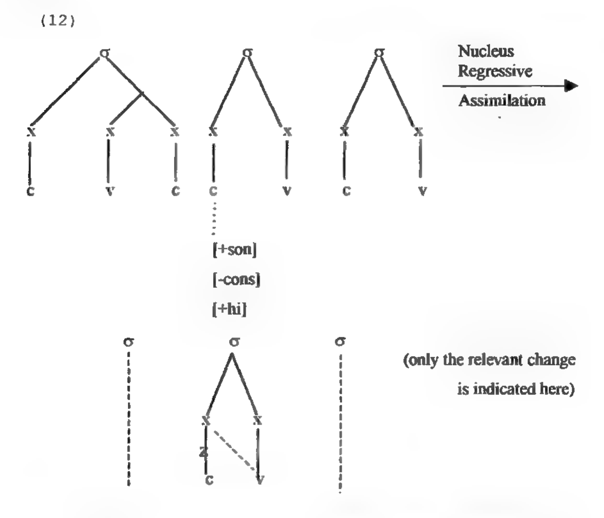


The forms in (11.b) can be accounted for as in (10.a and 10.b). Comparing the forms in (1 1.b) with the regular forms of the same pattern, we can notice that instead of [CVCCVC-] we have [CV:CVC]. Moreover, the plural forms have a glide in their surface forms which does not surface in the singular. Consequently, the glide can be assumed to be part of the underlying representation of the singular forms as in (14):

Nucleus Assimilation Spread, because the sequences [-wu-] and, [-yi-] are not permitted in Arabic.

The examples in (11. a) can be represented autosegmentally as in (12)

(12)



Then, because no syllable in Arabic is only composed of a neucleus, resyllabification (see, Mahadin, 1994.b) is obligatorily applied to the output of regressive assimilation to give us the right representation and the desired form as in (13):

(11)

(a) yaqwulu "he says" (cf. yaktubu "he writes")

yabyi9u "he sells" (cf. yanzilu "he descends")

taxwafu "you fear" (cf. ta91amu "you know")

(b) -hiylat- "trick" (cf. qit9at- "piece")

suwratz "Picture" (cf. luqmat- "mouthful") qiymat- "value"

juwnat- "basket"

(c) ?axwika "your brother" (cf. ?ax "brother")
?abwika "your father" (cf. ?ab "father")

(d) yuwdihu "he makes it clear (cf, yunfiqu "he spends")

yuwz19u "he curbs someone"

yuwθiqu "to make firm"; to tighten"

(e) mabyit "a sleeping place"
maqwul "said"
miwza:n "balance" (cf, mifta:h "key")
miw9a:d "appointment"

(f) Sadyiq "friend" (cf. kalb "dog")

Sudayyiq "a little friend (cf. kulayb" a little dog")

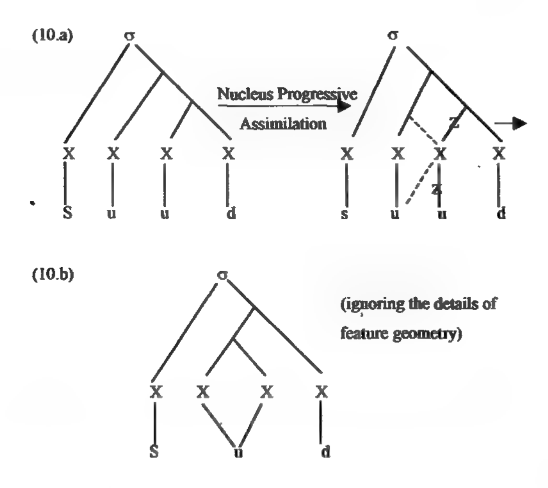
(g) "nabiy "prophet (cf, sadi:q "friend")

?anbiya:? "prophets (cf. ?asdiqa:? "friends")

" ðakiy "clever (sing.)"

"?a ðkiya:? "clever(plural)"

The regular imperfective stem has [-CCVC-], but the forms in (ll.a) have [-CV:C-]. The surface representation of the long vowels can be accounted for by the spreading of the nucleus, the rule of



Other similar forms such as [b i :d] can be accounted for by using the same mechanism.

Other forms which can be explained in a similar manner as the forms in (10) are the imperfect forms of medially weak verbs as shown in (1 1 .a), some nouns which have one of the glides as part of their underlying representation (1 1.b), bi-consonantal nouns (11.c), the imperfective of initially weak verbs (1 I, d), the past participle of nonderived stems and verbal nouns (1 I.e) diminutive forms (1 I.f), and some plural formation of irregular forms (1 I.g).

These different forms will be shown in their underlying representations (for a detailed analysis see Brame 1970, Levy 1971, Mahadin 1982, 1994, a, b, among others).

We assume that [s u: d] and [b i :d] have the glides [w] and [y] as part of the underlying representation because other forms of colurs have three consonants in their surface representation. Moreover, other related forms show one of the Arabic glides as in [?aswad] "black (sing. masc.)" and [?abyad] "white (sing. masc.)". This assumption is based on the fact that the regular pattern of plural of colors is [CVCC], but the surface forms of the examples in (10) have a [CV:C-] structure. In the literature, some assume that such forms have one of the glides as part of their underlying representation (Brame, 1970); others assume that instead of these glides there is one of the high vowels [u, i] as part of the underlying representation (Levy, 1971). This problem can be easily accounted for by using the autosegmental approach and the syllable hierarchy, especially if the skeleton is simply shown by X's (X-Skeleto) and the position of the segment in the syllable hierarchy defines its function; that is, vowels and glides are recognized by their positions in the syllable. The advantages of such representation are to eliminate the feature [syllabic] and to overcome the problem of how to represent length. Moreover, the suggestion to replace the CV-tier by a set of pure positions represented by X's, which mediate between the various tiers, is to avoid the problem of positing a glide or a vowel, and X is a skeleton slot unspecified for syllabicity, and more neutrally as undifferentiated slots (Kaye and Lowenstamm, 1985; Guerseel, 1986; the Arabic case is discussed by Mahadin 1994 b). Then, the phonemic representations of the forms in (10) are as in (10. a and 10.b):

autosegments by adding association lines, often deleting displaced autosegments in the process. This view is represented in(9):

(9)

anchor X X ; X X

Feature F Fx Fy

Various studies (for example, Hayes, 1986; Yip, 1988;Mtenje,1990; Kenstowicz,, 1994: 150-152) have already dealt with this issue and demonstrated the superiority of an autosegmental approach when dealing with assimilation. Non-linear phonology considers assimilation as a spreading rule in which, association/ reassociation of features occur at different tiers, and the output of which displays geminate or geminate-like properties. The OCP requires that there be an explicit mechanism to state such rules in which the Obligatory Contour Principle predicts that no language could ever have an assimilation rule of the feature-changing type whose output fails to behave like a geminate(Yip, 1988:97). Moreover, non-linear phonology provides an explicit formal implementation, theoretical expression and, at the same time, a concrete analysis coupled with simplicity.

III.2. Examples and discussion:

The examples in (10) show sequences of vowels plus glides which are not permitted in Arabic. The OCP applies to remedy the situation by spreading the nucleus of the syllable to the following glide. The result of such spreading is a long vowel.

(10)* s u w d ——▶ s u :d "black ones'(cf. xudr) "green ones"

b i y d ——▶ b i :d "white ones"

positions,though [CV:C] may occur in context forms if its second consonant is the first member of a doubled consonant as in [ma:ddun] 'stretching'(see Mahadin, 1994, a,b) for syllable patterns and syllabification).

Another relevant point to the discussion is that the diphthongs which appear at both the surface and the deep levels are: [iw], [iy], [uw], [uy], [aw], and [ay]. The most frequent surface glides that are retained are [aw] and [ay]. The remaining glides are subject to different phonological rules such as deletion or assimilation to obey the rules of the syllable structure in Arabic and the permissible diphthongs. Sometimes, however, glides are retained when they are doubled, or when they are in certain predictable phonological environments, or in order to preserve lexical or grammatical patterns which might otherwise be obscured. Under these conditions, the only permitted glides which can be retained are [iy] and [uw] in accordance with the Obligatory Contour Principle and the exceptional behaviour of geminate consonants: "integrity" and (OCP) "inalterability" (Bruce, 1986: 321); the diphthongs [iy] and [uw] are retained when the glides [y,w] are doubled and cannot be split by rules of epenthesis and resist the application of rules that a priori would be expected to apply to them as in the following examples:(cf. Mahadin, 1994.b).

[mad9uwwu:n] 'they are invited'

[?urduniyyu:n] 'Jordanians'

The last relevant point to the discussion is the operation of assimilation in autosegmental phonology. In linear phonology (e.g. Chomsky and Halle, 1968), assimilation is considered as a feature changing rule or a feature copying rule; that is , one segment is changed in its feature value(s) so as to become more similar to a nearby segment. The theory of autosegmental phonology offers a very different explanation; here, assimilation is considered as a spreading rule, which extends or associates the temporal domain of

are the rules of Glide Elision or High Vowel Deletion and G-Metathesis, which trigger the ultimate creation of long vowels in many contexts. These studies have adopted the generative grammar approach. However, non-linear phonology approaches such as autosegmental phonology provide an explicit characterization of the problem at hand and resolve the problems that has troubled the traditional as well as the generative approaches.

In the following sections, we will follow the lead of non-linear phonologists and their notations with the hope of reducing phonological processes to changes that can be expressed in minimal autosegmental notation, a notation that includes at its core just deletion at different tiers and reassociation between different tiers or levels.

If we assume that most long vowels arise from different source as proposed by Brame (1970), how can this be accounted for by an autosegmental phonology treatment?

III-I.- Nucleus Assimilation Spread

Nucleus Assimilation can be considered one of the major sources of producing long vowels in Arabic. A number of remarks are in order before discussing Nucleus Assimilation. First, a syllable in Arabic can have either a long vowel or a short one but never a sequence of two different vowels. Moreover, the permissible syllable patterns in Arabic are: CV, CV:, CVC, CV:C, CVCC, and CV:CC. In the analysis of Arabic meter, [V:] and [VC] are considered equal in terms of quantity (Abu Deeb, 1981) and recent studies in CV phonology (e.g. Clement and Keyser, 1983) support this analysis. This means that syllables of the form CV: and CV: C are equal to CVC and CVCC, respectively.

The last three patterns [CV:C], [CVCC], and [CV:CC] are restricted in occurrence to the pausal forms or final

long segments behave as a sequence of two units at the CV-tier. In other words, prosodic rules sensitive to syllable weight can refer to the information at the CV-tier, whereas rules which need to refer exclusively to segmental information apply at the segmental tier where the feature matrices are represented. Moreover, this approach does not complicate the process by postulating an intermediate glide stage in describing lengthening; moreover, it easily accomodates cases in which the conditioning factor is not deletion, but the shortening of a neighboring segment (Clements, 1986:39). The crucial assumption making these results possible is that phonological timing relations (the CV-tier/ X-tier) are represented independently of phonemic units (consonants and vowels at the segmental tier). Thus, phonological rules are expected to refer to elements on one tier without affecting elements on another.

One final note on compensatory lengthening is that the deleted segment to which the vowel is linked is always in the coda position as illustrated in Figure (8). In a survey of compensatory lengthening, McCarthy and Prince (1986) and Hayes (1989) report that the loss of an onset consonant characteristically remains uncompensated by the lengthening of a following or preceding vowel. For example, according to Sezer (1986), [v] is optionally deleted before labial segments in Turkish. Only [v] in the coda position induces compensatory lengthening; onset [v] does not.

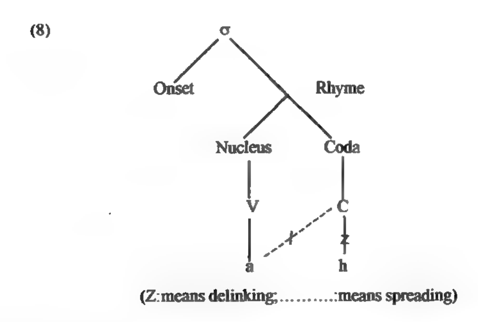
III. Long vowels in Arabic

Brame (1970) and Levy (1971) have shown that long vowels in Arabic do not exist in the underlying representation. Mahadin (1994.a) has discussed thoroughly the arguments for considering the feature [+long] as a low-level phonetic fact. These studies have shown the various means by which long vowels arise in the course of phonological derivations. Particularly important in this regard

stipulation of the whole process is governed by a general autosegmental principle', 'The Hierarchy of Deletion Principle, which says: "Unless otherwise stipulated, a deletion that applies at the segmental tier does not remove the associated CV-unit. Deletions applying at the CV-tier automatically remove the segmental representation" (Sezer, 1986: 239).

The figure in (8) illustrates the compensatory lengthening in Turkish (cf. Sezer,1986).

(8)



(Z:means delinking;..........:means spreading)

As one can see from Figure (8), the explanation of compensatory lengthening in the autosegmental approach is straightforward: it provides in simple notations the reciprocal relation between the delinking(the deletion) of one segment and the lengthening (the association) of the adjacent one. Moreover, the ambiguous behaviour of a long segment can be explained; this approach explains why the lengthened segment always behaves as a single unit with respect to processes involving segmental quality at the segmental tier which specifies the features. It also explains that

representing quantity. The properties of inalterability can be resolved by a rule which refers both to quantity (to positions on the CV-tier) and to quality (to melodic segments). (See Hayes 1986: 330-343) who tries to formulate a rigorous criterion by which it could be determined when a rule should refer to a particular tier). Also, Hayes (1986: 343) concludes that quantitative rules applying only to the CV-tier should escape inalterability; qualitative rules should be stated exclusively to avoid linking constraint: "Association lines in structural descriptions are interpreted as exhaustive" (Hayes, 1986:331).

Turning our attention to the sources of long vowels, we find that they are either surface representations or the result of certain phonological processes. Our main concern in this article is the latter type which includes major cases such as compensatory lengthening, assimilation, and deletion.

To begin with, let us notice that the process of compensatory lengthening has received different explanations in linear phonology. One of the approaches assigns the feature [+ long] to the adjacent vowel simultaneously with the deletion of the consonant. In another approach, compensatory lengthening is considered as the result of a complete assimilation of a consonant to the adjacent vowel (Lighter, 1973). In a third approach, compensatory lengthening resulting from consonant deletion passes through an intermediate stage in which the consonant is weakened to a glide, followed by a monophthongization process or assimilatory process (De Chene and Anderson, 1979). The inadequacy of the three approaches has been pointed out by Clements (1986; 3777).

In non-linear phonology, compensatory lengthening is viewed as a process by which one segment, usually a vowel, is associated/linked to the timing unit (V-position on the CV-tier or to the X-skeleton) left empty by deassociation delinking of the neighboring segment. The

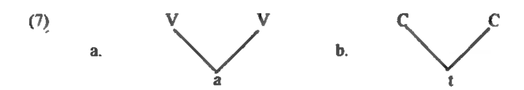
Moreover, an autosegmental analysis brings us closer to descriptively adequate treatments of length as revealed by the studies of Leben (1980), Steriade (1982), and Hayes (1986), among others. They show in an explicit description that there are three exceptional properties of long segments, which cannot be explained by other approaches. These properties are:

(1) ambiguity (where long segments act in some contexts as if they were one),

(2) integrity (that is, long segments cannot be split by rules of epenthesis),

and (3) inalterability (that is, long segments often resist the application of rules that a priori would be expected to apply to them.) (Hayes, 1986:32 1).

Although pre-nonlinear phonologists identify the problem of ambiguity, they are unable to provide an adequate analysis for the way phonological rules treat long segments. The representation of long segments as proposed by CV phonology solves the problem. The theory represents long segments as a single melodic segment associated to two C or V positions, in accordance with the Obligatory Contour Principle (OCP): at the melodic level adjacent identical elements are prohibited. The representation of long segments is as in (7).



These representations solve the problem of ambiguity: the long segment forms a single unit on the tier responsible for representing quality, and two segment sequences on the CV-tier responsible for

II. The representation of length and related issues

Traditional treatment of a long segment takes one of two forms: I) as a segmental feature; that is, a single segment with the feature [+long] or 2) as a geminate cluster. Autosegmental phonology adds a third possibility: a long segment is a single segment whose length is represented uprasegmentally, incorporated in the syllable structure (cf. e.g. Leben, 1980 and-McCarthy, 1981). One of the many dvantages of such representation is what Goldsmith (1976) refers to as the "stability" of suprasegmetal units. Consequently, length will be relatively independent of the segment with which it is associated. Moreover, a segment may be deleted or moved without any effect on the suprasegmental level, which will simply become associated with some nearby segment(s).

As already mentioned, autosegmental phonology associates a long segment with two positions in the syllable structure, while a short segment is associated with only one position. This type of representation makes long vowels resemble diphthongs in quantity, in that the same two syllable positions that are associated with two segments in diphthongs are associated with just one in long vowels; that is:

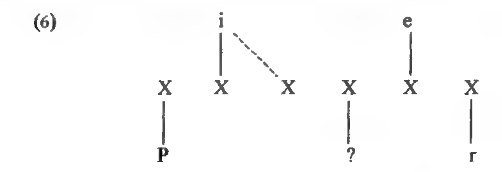


This kind of representation is supported by the findings of Stemberger's (1984: 895-913) in his analysis of speech errors of English, German and Swedish. Simply put, length is considered as a suprasegmental feature.

The representation in (5) shows that long vowels and diphthongs function equivalently to VC-sequence as indicated by Selkrik (1978).

A modified model of autosegmental phonology replaces the CV-tier; C's and V's representing the skeleton as a set of pure positions filled by X's which mediate between the various tiers. in other words, X is a skeleton slot unspecified for syllabicity, and more neutrally as undifferentiated slots (Kaye and Lowenstamm, 1985; Levin, 1983). The reason for such a modified version is the observation that, in certain processes, a skeletal position may associate with either a consonant or a vowel. For example, Kaye and Lowenstamm (1985) argue that in Tiberian Hebrew there is a process of compensatory lengthening which involves the spreading of a vowel slot into a free slot which is specified as /C/. They claim that this operation contradicts the assignment of long vowels to VV sequences; they conclude that if the skeleton is specified in terms of X's, this type of contradiction can be avoided as in (6).

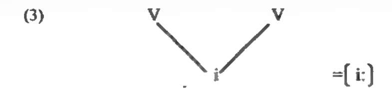
(6)



Another piece of evidence which supports the X- Skeleton representation comes from Guerssel's discussion of glides and syllabicity in Berber (Guerssel, 1986: 1-12).

Another advantage of autosegmental phonology is the elimination of the feature [long]. Long vowels can be represented as sequences of two V's on the CV-tier associated to one feature matrix as in (3). The superiority of such representation will become clear later in the discussion.

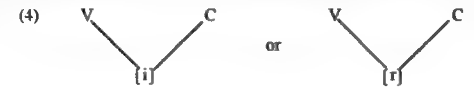
(3)



features

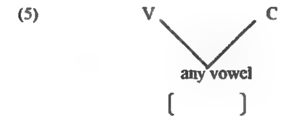
For example, in English a tautosyllabic VC sequence on the CV-tier can be associated with a single consonant or a single vowel on the segmental level as in (4) (Clements and Keyser, 1983:32).

(4)



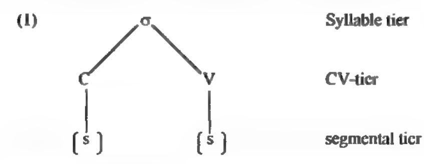
In other languages, like Hungarian (Vago, 1984: 319-324), certain stems ending in a long vowel behave as if they end in a consonant: that is, a [-VC] sequence is associated with one V-slot as in (5).

(5)

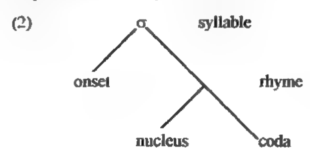


I. An overview of the model

Non-linear phonology such as autosegmental phonology differs from traditional phonology in that the phonemic representation is described as consisting of tiers of phonological representations. The theory allows for one-to-many, many-to-one, and one-to-one associations. Moreover, in recent years, phonologists have persuasively argued for recognizing the syllable as a hierarchical unit in phonological representation. For example, Clements and Keyser (1983) suggest three tier representations: the syllable tier (σ), the CV-tier, and the segmental tier as in (1).



This diagram (1) shows that any segmet dominated by [V] is considered the nucleus of the syllable, and any segment associated with [C] is considered as non-nucleus. Given this analysis of syllabicity, the feature [syllabic] becomes redundant and thus can be eliminated; consequently, vowels and glides are recognized only by whether they are dominated by [C] or [V] on the CV-tier: C dominates glides, V dominates vowels. This analysis is based on the assumption that the syllable has the structure shown in (2)



Identity of Vowel Length in Arabic: An Autosegmental Analysis

Dr. Radwan S. Mahadin
Dr. Mohammade K. EL-Yasin
Department. of English
Faculty of Letters
Yarmouk University

Abstract

The article presents further evidence to support the superiority of non-linear phonology and its related principles, conventions, notations, and mechanisms to overcome some of the limitations of linear phonology such as the representation of long vowels, the processes that result in long vowels such as assimilation, compensatory lengthening, and deletion, the underlying representations of weak forms, and the peculiar properties of long segments. The article uses X-skeleton analysis and its related principles to show how three major processes result in long vowels in Arabic. The three processes are: Nucleus Assimilation Spread, Compensatory Lengthening, and Deletion. The analysis and the example provide concrete analysis, which is explicit in its notations and at the same time simple in its outcome. Consequently, the rules become highly valued and universal.

Bibliography:

Al- ʾAnbārī (1961), Al-ʾInṣāf fī Masāʾil Al-khilāf. Vol. 1.Cairo.

Bakir, M.J.(1979), "Aspects of Clause Structure in Arabic: a study of word order variation in literary Arabic." Mimeo, Indiana University Linguistics Club.

Brame,M. (1981), "Trace Theory with Filters vs. Lexically Based Syntax without", Linguistic Inquiry 12,pp. 275-293.

Carter,M.G. (1968), "A Study of Sibawaihi's Principles of Grammatical Analysis." P h.D.dissertation, University of Oxford.

Ross, J.R. (1970) ."On Declarative Sentences" in R.Jacobs & P. Rosenbaum (eds.) Readings in English Transformational Grammar, Mass. Blaisdell, pp. 222-273.

Thalji, A.M. (1984) . "The Absence of a VP in Modern Written Arabic" in Abhath Al-Yermouk.Vol.2, No.2, pp. 55-64.

Thalji,A.M. (1990) ."The Adjective as an Independent Category in Arabic" in Al- Abhath, American University of Beirut, Vol. XXXVIII, pp.3-16

For the paper in Arabic language see the pages ( ).

Footnotes:

1. Cf. Thalji, Abdel-Mejid(1984), arguing for a fourth part of speech, the Adjective.
2. Cf. Thalji, Abdel-Majid, 1984.
3. Cf. Carter, M.G., 1968, p.212.
4. Ibid. op Cit.
5. Ibid. op Cit.
6. Bakir, Murtada,1979, p.162.
7. Ross, J.R. 1970, p.245.
8. Bakir, Murtada, 1979, p.112.

b) bi-ʾiglāq-i al-bāb-i ʾamar-tu-hū

This is not the case with ʾinna:

19. $_S$[qāla Zeidun $_S$(ʾinna ʿAliyyan marīdun)]

'Zeid said that Ali is ill'

Unlike ʾan and its clause which can be fronted sentence initially with a resulting grammatical structure, ʾinna and its clause cannot be fronted; the resulting structure would be ungrammatical:

20. *ʾinna Zeid-an marīd-un qala ʿAliyy-un

verily Zeid-acc ill-nom said Ali-nom

*'That Zeid is ill said Ali'.

111. What emerges from the preceding discussion is that ʾinna behaves in some morphological and syntactic respects like a verb, though it is not a nuclear member of the class of verbs. This is, I believe, what is meant by ʾinna as 'a"particle" resembling the verb'. But it is even more clearly that ʾinna is neither a preposition nor a complementiser. There is a problem of classification which a VSO analysis can handle if ʾinna is entered in the lexicon as a verb.

Before we close discussion, let's turn to the claim that inna is a complementiser (Cf.p.2).Careful investigation runs counter to that claim. Consider the following examples:

14. ʾarāda Samīr-unʾan yaqraʾa al-jarīdat-a

wanted Samir-nom to read def-newspaper-acc

'Samir wanted to read the newspaper'

The nominalised form of the above sentence is (15) below:

15. ʾarada Samīr-un qirāʾat-a al-jarīdat-a

reading-acc

Notice also that ʾan and its noun clause can be preposed sentence-initially:

16. ʾan yaqraʾa al-jarīdat-a ʾarāda Samīr-un

qirāʾat-a al-jarīdat-i ʾarāda Samīr-un -nominalised

It is clear then that ʾan is a 'complementiser' as it occurs initially in the subordinate clause and as the whole clause can be nominalised, and as this clause, whether nominalised or not, can occur sentence-initially. Moreover, this clause can be preceded by a preposition in the two instances, i.e. with or without nominalisation:

17 .a) ʾamar-tu-hū bi-ʾan yugliqa al-bab-a

ordered-I-him by to closse def-door-acc

'I ordered him to close the door'

b) amar-tu-hu bi- iglaq-i al-bab-i

18. a) bi- an yugliqa al-bab-a amar-tu-hu

12. a. Zeid-un maftūn-un bi-Leilā

Zeid-nom fascinated-nom by-Leila

Zeid (is) fascinated by Leila'

b. bi-Leilā Zeid-un maftūn-un

c. ʾinna bi-Leilā Zeid-un maftūn-un

'verily by–Leila Zeid-nom fascinated-nom

'verily, Zeid is fascinated by Leila'

In (12c) above there seems to be no object for ʾinna to operate on: does this mean that our argument for ʾinna as a verb has collapsed? Not at all, for two obvious reasons: (a)we cannot have a particle co-occurring with a preposition like *to-from on the one hand, and (b) what are we 'emphasising' then?

In fact, ʾinna is still functioning on a deleted pronoun, and the semantic interpretation of that pronoun can be recovered from 'Zeid'. This is to say that the deep structure contains a pronoun, and that this is justified because of occurring sentences such as (13) below:

13 ʾinna-hū bi-Leilā Zeid-un maftūn-un

ʾinna-hā bi-Zeid-in Leilā maftūnat-un

This is an interesting situation, similar to the topic-comment structure, where the 'subject' which is coreferential with the topic is deleted. In other words, the pronoun deletion in the above example is part of a general process of subject pronoun deletion. (8)

nominal rendering it in the accusative case, and this nominal becomes ʾism ʾinna, the object of ʾinna. However, they do not account for the xabar in terms of inflection.

However, in our analysis we could say that ʾinna, being verbal, operates on both' nouns', picking out the first noun as the theme or topic of the message and proceeding to make a comment or pronounce a xabar or predication about this topic. Since Ali is picked out as the topic, i.e. something like 'I choose Ali', thus rendering it in the accusative as "a result of my choice", the rest of the construction provides the comment or predication. Thus, whereas (11a) below is one structure with the verb governing both nominals in the accusative, (11b) is different:

11. a. ḍanan-tu ʿAliyy-an mujtahid-an

thought-I Ali-acc assiduous-acc

b. ʾinna ʿAliyy-an mujtahid-un

(11b) above is made up of two chunks, a small sentence ʾinna ʿAliyyan and another chunk mujtahidun. This offers a better explanation since the predicate can be nominal or sentential, as in '(11b) above and (11c) below:

11. c. ʾinna ʿAliyyan yaktubu risālatan

which can be paraphrased as: I am going to speak to Ali; he is writing a letter.

The syntactic behaviour of ʾinna can be further elaborated; consider the following topic-comment structure, where the prepositional phrase is 'freed' from its participial nominal and fronted to intervene between ʾinna and the following structure:

verily-me of def-interested in-def-language'

Verily, I am one of those Interested in language'

Furthermore, ˀinna operates on the xaber (comment), contrary to the kufan claim, but in accord with the Basrana, exactly like the participial noun-called the nominal agent and its nominalized form, as in (9) and (10) below:

9. Zeid-un,	yadribu	ˀabū-hu	ˁAmr-an
Zeid-nom	hit	father-his	Amr-acc
'(As for) Zeid, his	father hits Amr'		
10. Zeid-un	ḍārib-un	ˀabū,-hu	ˁAmr-an
Zeid-nom	hitting-nom	father-his	Amr-acc
'(As for) Zeid, his	father is hitting Amr'		

In sentence (9) above, ˁAmran is the object of the verb yadrib but in sentence (10) it is the object of ḍārib,

Further elaboration on the operation of ˀinne on the xabar or comment can be exhibited by the following example:

11. ˁAliyyun tawīlun

'Ali (is) tall'

As mentioned earlier, traditional grammarians classify this sentence under the 'Subject-Predicate' type. Both nominals are in the nominative case, and according to the general principle of Regent and Operative, the xaber is controlled by the 'subject' or topic and with the nominative case ending /-un/. These grammarians go on to say that if ˀinna is inserted at the beginning of this sentence, it will operate on the first

don't play with fire!'

ʾinna exhibits only one mood, the perfective with /-a/ ending. It is also of the canonical form /C-CC-/, a triliteral verb similar to dahaba /-C-C-C-/. Furthermore, ʾinna is not alone in this respect; there is a sub-class of 'defective' verb, i.e. not fully inflected for the present or future. This sub-class includes verbs of wishing, praise, and blame such as ʿasā (wish), biʾas (damned or cursed), and habbadā, respectively.

Syntactically, however. ʾinna behaves like other transitive verbs. For example, in the sentence

6. kataba ʿAliyy-un risālat-an

wrote Ali-nom letter-acc

'Ali wrote a letter'

The transitive verb 'kataba' is the regent and it governs and operates on two nominals, Ali, inflecting it in the nominative to become its agent, and risālatan in the accusative to become the object. Similarly, in sentence (2) above, ʾinna operates on two nominals. However, whereas kataba operates on two unrelated nominals, ʾinna can be regarded as operating on constructions of the Topic-Comment type.

In addition, ʾinna, like other transitive verbs, governs pronoun clitics:

7. ʾaʿtā-nī Zeid-un kitāb-an (indirect object)

gave-me Zeid-nom book-acc

'Zeid gave me a book'

8. ʾinna-nī min al-muhtammina bil-lugati

Also, if ᵓinna were like adverbial conjunctions such as an, the verb would be inflected for mood:

4. ᵓarad-tu ᵓan ᵓastarīh-s

wanted-I to rest-indicative mood

'I wanted to rest'

Without ploughing any further into semantic notions, I shall look at ᵓinna from a morphological as well as a syntactic point of view.

Morphologically, the verb in Arabic inflects for mood:

Indicative with /-u/; subjunctive with /-a/ after particles such as an; and imperative with jussive which can be represented by /∅/, as in the following examples:

5. (a) ᵓadhabu ᵓillā al-madrasat-i kulla yawm -indicative

(I) go to def-school-gen every day

'I go to school every day'

(b) ᵓarāda al-ʿāmil-u ᵓan yssterīh-a -subjunctive

wanted def-worker-nom to rest

'The worker wanted to rest'

(c) ᵓidhab-∅ bi-surʿat-in -imperative

(you) go with-speed-gen +Jussive

'Go quickly!'

(d) lā talʿab-0 bi al-nār-i -imperative

part. (you) play with def-fire-gen +Jussive

verb ʾaqūlu (I say); and ʾanna, which is used after all other verbs...."(7)

In addition, it is worth noting that ʾinna and other similar items constituted an area of controversy between the two traditional schools of thought, the kufans and the Basrans. Thus, while the two agree that ʾinna is "a harf mušabbah bil-fiʿl"- "a particle resembling the verb", each takes a different route regarding the government of the nominals after ʾinna. Thus, a sentence such as (1) below is traditionally viewed as of the 'Subject-Predicate, Equational, or a possible Topic-Comment structure:

1.Zeid-un	karim-un
Zeid-nom	generous-nom
'Zeid (is)	generous'

However, for present purposes let us merely say that we are dealing with a sentence containing two nominals, both of which are in the nominative case, i.e. with /-un/ ending. ʾinna may be inserted at the beginning of this sentence, especially in a situation where the speaker wishes to emphasise what he has said before about 'Zeid':

2.-ʾinna Zeidan karīmun

'Verily, Zeid (is) generous'

We notice here that ʾinna has operated on the first nominal following it, governing it in the accusative case. If ʾinna were like 'other' particles, say a preposition, the noun would be inflected in the genitive:

3. raʾay-tu	Muhammad-an	fī	al-sūq-i
saw-I	Muhammad-acc	in	def-market-gen

'I saw Muhammad in the market'

term; harf is used in too many senses for it to have a precise technical meaning.(5).

11. Assuming the above as a sound background, we can now proceed to consider one of these elements, everlastingly misconceived as a particle, namely ʾinna, in an attempt to explore whether it is a harf with a secondary function, or whether it is actually a 'verb' in its syntactic behaviour. If there turn out to be grounds for regarding it as verb-like, then we have a solution to the classification problem on the one hand, and further evidence for the surface structure VSO in Arabic, on the other.

Arab grammarians maintain that ʾinna is a harf, i.e. particle, that governs and operates on two nominals. This is in accordance with the Regent-Operative Principle. For exemple, verbs and prepositions are regents. Thus, ʾinna inflects the first nominal in the accusative case, and this nominal becomes ʾism ʾinna (literally the noun of ʾinna, i.e., is object), and the predicate is called xabar inna, i.e. its predicate. On this basis, these grammarians call ʾinna a harf mušabbah bil-fiʿl, i.e. a aparticle that resembles the verb.

Moreover, this view of ʾinna as a harf has led some modern Arab linguists to considering it as: complementiser (Comp).[6] What is more dramatic is that the same traditional view found its place in western literature; thus, Ross (1970) in his article "On Declarative Sentences" maintains that ʾinna is a complementiser in Arabic:

> "In Arabic, there are three complementisers, ... : ʾan, which is used after verbs like ʾurīdu (I want), ʾāmuru (I command), and other verbs denoting expectation, command, or request; ʾinna, which is used only after the

1. Both traditional and modern Arab grammarians recognise only three parts of speech: the verb, the noun, and the particle.[1] The verb and the noun are not the subject matter of this paper. It is the particle constituent that merits the present discussion and elucidation. More specifically, it is the 'particle' ʾinna that is considered here. Discussion of ʾinna is based on two important grounds: (1) this constituent bears on the syntactic function of constituents, and (2) it provides another piece of evidence for the Verb-Subject-Object(VSO) word order of constituents in the Arabic sentence.(2)

Traditional grammarians call the particle a harf and usually define it as a word which bears a meaning outside itself only. Some recent grammrians, however, have mistakenly assumed that by Maᶜ nā (meaning) is meant the intrinsic, lexical meaning of a noun or verb, or at least the meaning of 'noun-ness' or 'verb-ness'.(3) In fact, whenever the word maᶜ nā is used, it is invariably used in conjuction with one of the function terms, For example, in Arabic grammar books we read "maᶜ nā al-Nasb" (the meaning of the accusative) or 'maᶜ nā al- ʾAmr' (the meaning of the imperative),etc. This shows that maᶜ nā or meaning refers to grammatical meaning, hence the later term 'maᶜ ānI' al-Nahw' (grammatical meanings) which we find in grammar books.

Taking maᶜ nā in the latter sense, i.e. grammatical meaning, we find that the harf is a simple instrument for indicating a grammatical function. With this understanding, the problem of intrinsic meaning does not arise.(4) Accordingly, we speak of prepositions, conjunctions, etc. as instruments indicating grammatical functions.

In fact, whatever meaning the harf may have comes entirely from the function term which qualifies it. In other words, harf is not a technical

ʔInna: Neither a Harf Nor a Complementiser in Arabic

Dr. Abdel-Majid Thalji
Department of English
Language and Literature
Faculty of Letters
Yarmouk University

Abstract

Particulars of Arabic grammar - normally taken for granted- need careful re-examination as new findings will shed light on certain important aspects of this grammar.
The present study sets out to explore one of these particulars, namely ʔinna, which has always been viewed as a harf. More recently, ʔinna has been also claimed to be a complementiser. Empirical evidence is given here to counter the above two claims. The findings of this study are believed to be of the Arabic great importance to the VSO surface structure of sentence and to the classification problem of this word.

Statement	Never	Seldom	Some-times	Often	Always
6. I direct students to read certain articles about the topic of the text after listening to the tape.					
37. I ask students to rephrase and write a summary of the spoken text after listening to the tape.					
38. After listening to an interview, I ask students to interview each other to obtain similar information.					
39. I ask students to write down the answers from the interviews as they do them among themselves.					

III. OPEN-ENDED QUESTIONS

1. List five important factors aiding listening comprehension in your classes.

2. List five important factors hampering the effectiveness of listening comprehension in your classes.

Received, 21/6/1997

Statement	Never	Seldom	Some-times	Often	Always
24. I ask students to fill in the blanks with words, phrases, or sentences which they hear on the tape while they listen to the spoken text.					
25. I ask students to extract relevant information from the spoken text and transfer it to a table, a chart, or a diagram according to the form provided.					
26. I ask students to listen to the spoken text and do problem-solving activities (e.g. hearing a problem and suggesting a solution).					
27. I provide visual support during listening comprehension tasks.					
28. I provide written transcripts of the spoken text while doing the listening comprehension tasks.					
29. I ask students to close their books, listen to the tape and provide answers to the questions (usually true/false questions)I ask afterwards.					
30. After listening to the tape I ask students to answer the questions I have already introduced before listening to the spoken text.					
31. I demand exact recall of verbal details (fully correct answers).					
32. I accept a reasonable but not a complete answer.					
33. I ask students to provide short responses occuring during or between parts of the listening task.					
34. I give students immediate feedback on their performance to show the right answer.					
LISTENING AND RELATED SKILLS 35. I ask students to hold a discussion about the content of the spoken text after listening to the tape.					

Statement	Never	Seldom	Some-times	Often	Always
13. I give students practice in listening for the sequence of events.					
14. I give students practice in drawing conclusions.					
AURAL INPUT 15. I provide students with different kinds of listening input (audio, like lectures, interviews, radio news, and audio-visual, like films and TV. announcements, etc.).					
16. I provide students with recorded natural speech which is full of hesitations and pauses, elision, liaison, etc.					
17. I give students practice in listening to different speakers with different accents, especially in extensive listening.					
TECHNIQUES:TASKS AND ACTIVITIES 18. I train students to do identification / discrimination and selection tasks (e.g. identifying and selecting a picture from a set of pictures).					
19. I ask students to classify the items they hear under stated categories.					
20. I ask students to listen to instructions and draw something (e.g. a picture, plan of a house, constructing a model, etc.).					
21. I ask students to listen to the spoken text and note down any mistakes or contradictions in it.					
22. I ask students to listen to two versions of the same story or an account of an event and then find the differences.					
23. I ask students to complete an incomplete version of a story they have listened to.					

II. Please read the following statements carefully and tick (✓) where applicable.

Statement	Never	Seldom	Some-times	Often	Always
Pre-Listening Activities					
1. I train students to predict what people are going to talk about from the title of the text before they listen to the spoken text.					
2. I provide students with some information about the situation, the characters and the events of the topic before they listen to the spoken text.					
3. I hold a discussion about the content of the topic before students listen to the spoken text.					
4. I ask students to read the transcripts before they listen to the spoken text.					
ENABLING SKILLS					
5. I stop the tape and ask students to predict what will come next while listening to the spoken text.					
6. I train students to use their own knowledge of the subject matter to help them understand the text.					
7. I train students to guess the meaning of unknown words or phrases from the context of the spoken text.					
8. I train students to recognize discourse markers (e.g. well, oh, another thing is, now, finally) in the spoken text.					
9 I train students to understand different intonation patterns and uses of stress, etc. which give clues to meaning and social setting.					
10. I train students to understand inferred information, e.g. speakers' attitudes and intentions.					
11. I give students practice in listening for the general idea (the gist).					
12. I give students practice in listening for specific details.					

I. PERSONAL DETAILS

Please tick (✓) where applicable in the box provided.

Sex : Male ☐ Female ☐

Academic Qualifications:

B. A. in English language and literature ☐

Postgraduate Diploma in English ☐

M. A. in English ☐

Ph. D. in English ☐

Educational Qualification:

Diploma in Education ☐

Postgraduate Diploma in Education ☐

Master in Education ☐

Ph.D. in Education ☐

EXPERIENCE

No. of Courses attended (as a trainee) 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ more ☐

No. of Years as a teacher of English 1-3 ☐ 4-6 ☐ 7-9 ☐ 10-12 ☐ 13 or more ☐

No. of years in supervision (teacher trainer)
1-3 ☐ 4-6 ☐ 7-9 ☐
10-12 ☐ 13 or more ☐

Appendix 1

The TEACHING of LISTENING COMPREHENSION SKILLS

Dear Teacher,

The main purpose of this questionnaire is to identify, as accurately as possible, ways of teaching listening comprehension skills.

The questionnaire consists of three parts: the first part contains basic information (personal details), the second contains statements about teaching listening comprehension skills which have to be answered according to a five-point scale (never, seldom, sometimes, frequently, always), and the third part contains open-ended questions concerning the factors which play an important role in helping or hampering listening comprehension.

Your answers will be considered true as long as you express your opinion honestly and accurately. There is no need to mention your name.

Thank you very much for your cooperation.

- Sheerin,S. (1987). "Listening Comprehension: Teaching or Testing". ELT Journal, Vol.4 No.2, 126-131.
- Thomas,H. (1982). Survey Review of Materials for the Development of Listening Skills. ELT Journal Vol.36, No.3, 192-9.
- Willis,J. (1981). Teaching English Through English. Essex: Longman.

Zappolo,C. (1981). "A Graded Listening Comprehension Program." Forum ,Vol. XIX, No 4., 31-36.

References

- de Beaugrande, R. and W. Dressler, (1981). Introduction to Text Linguistics. London: Longman.
- Boyle, J.P.(1984) "Factors Affecting Listening Comprehension." ELT Journal, Vol.38,No. 1, 34 -38.
- Brewster, J. et al. (1991). The Primary English Teacher's Guide. London: Penguin.
- Brown, G. and G. Yule, (1983). Teaching the Spoken Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler. C. (1985). Statistics in Linguistics. Oxford: Basil Blackwell.
- Byrne, D.(1989). Teaching Oral English. England: Longman.
- Green, G.(1989). Pragmatics and Natural Language Understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gumperz, J., ed. (1982). Language and Social Identity. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hasan, Ali S. (1993). Methodology of Teaching English. Damascus: Damascus University.
- Herschenhorn, S. (1979). "Teaching Listening Comprehension Using Live Language." In M. Celce-Murcia & L. McIntosh, eds. Teaching English as a Second or Foreign Language. Rowley, Mass. Newbury.
- Littlewood, W.(1981). Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olaofe, I. A. (1994). "Teaching Listening Comprehension in Large Classes." Forum, Vol. 32, No.4, 10-13.
- Richards,J. (1985). The Context of Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

of the effective ways for teaching listening comprehension; instead teachers have focused on the traditional way of teaching this important skill.

Each of the teachers' comments about the important factors aiding or hampering listening comprehension is worth a study in itself as each relates to areas as diverse as motivation, acoustics, speaking, visual aids, complex ungraded texts, and unsuitable materials for teaching listening comprehension.

7. Conclusion:

As the situation stands, listening comprehension in the EFL classroom at Damascus University is taught in a traditional way. Moreover, key areas of the teaching of interactive listening have not captured the full attention of EFL teachers. The varied use of aural input, tasks and activities, visual and written support, and the integration of listening with other skills, such as speaking, reading, and writing in an interactive listening are all poorly used and realized in their classrooms.

As a way of improvement the study suggests that teachers take these key areas of listening comprehension into consideration and make use of these findings when training their students to perform listening comprehension tasks. They should decide what to do before, during, and after the listening stage. However, EFL teachers have realized the importance of pre-listening activities and enabling skills and made much use of them. Thus combining the use of all of these important factors will help learners develop effective listening strategies, and consequently improvements can be assured.

to the topic, focus on stress and intonation, pronunciation and natural conversations, utilizing background knowledge, motivation, raising learners' interest, visual aids, interesting video tapes, interesting topics, feedback, introducing new words, and asking students comprehension questions, short recorded material, and repeated listening...etc.

These factors are, in teachers' opinions, crucial to the improvement of learners' listening comprehension. However, teachers considered vocabulary an important factor in effective listening perhaps unaware of the importance of focusing on meaning and not on words in listening comprehension tasks. Littlewood (1981) has stated in his discussion about the performance of the learner while listening, "The criterion for success in listening is not whether he has understood every word but whether he has constructed enough of the meanings in order to satisfy his own communicative purpose" (68). Finally, teachers seem to emphasize the traditional way of teaching listening comprehension by asking students to answer comprehension questions related to the text as a test of their memory.

6.3.7. Important Factors Hampering Listening Comprehension:

In reply to an open-ended question to list important factors hampering listening comprehension, teachers' answers focused on lack of the written script after listening to the tape, noise resulting from classroom conditions or poor quality equipment, boring topics, unsuitable materials, lack of discussions, fast speech, informal language, complex ungraded texts, and starting suddenly without any relaxing atmosphere.

It is interesting to find that teachers have been able to locate the sources of difficulty which hinder listening comprehension in the areas mentioned above. And yet, as the study concludes, listening comprehension was not taught properly in their classrooms. This may be attributed to the fact that teachers have not made much use

It can be seen from Table 6 that key areas of listening comprehension tasks and activities have not fully attracted the attention of EFL teachers at Damascus University. This shows that teachers are not training their students to manipulate interactive tasks and activities for teaching effective listening.

6.3.5. Visual and Written Support:

The extent to which visual or written support is implemented by EFL teachers in teaching listening comprehension can be shown in Table 7.

Item No.	Statements	Never %	Seldom %	Sometimes %	Often %	Always %
27	I provide visual support during listening comprehension tasks.	5	35	30	20	10
28	I provide written transcripts of the spoken text while doing the listening comprehension tasks.	60	25	10	0	5
4	I ask students to read the transcripts before they listen to the spoken text.	85	5	0	10	0
Total %		150	65	40	30	15
Mean %		50	21.66	13.33	10	5

Table 7: Percentages of Teachers' Use of Visual and Written Support for Teaching Listening Comprehension

According to Table 7, teachers do not make much use of visual or written support when they teach listening comprehension. This may indicate that teachers have not yet realized the importance of visual or written support in teaching this skill , and this probably renders their listening classes less effective.

6.3.6. Important Factors Aiding Listening Comprehension:

At the end of the questionnaire, teachers were asked to list important factors aiding listening comprehension. Teachers' answers centered on brain-storming, discussion as an introduction

6.3.4. Tasks and Activities:

The tasks and activities which are used by EFL teachers surveyed in the present research are summarized in Table 6

Item No.	Statements	Never %	Seldom %	Sometimes %	Often %	Always %
18	I train students to do identification, discrimination, and selection tasks (e.g. identifying, and selecting a picture from a set of pictures).	0	35	5	20	20
19	I ask students to classify the items they hear under stated categories.	10	25	35	25	5
20	I ask students to listen to instructions and draw something (e.g. a picture, plan of a house, constructing a model, etc.).	10	40	25	10	15
21	I ask students to listen to the spoken text and note down any mistakes or contradictions in it.	5	20	50	25	0
22	I ask students to listen to two versions of the same story or an account of an event and then find the differences.	10	35	35	15	5
23	I ask students to complete an incomplete version of a story they have listened to.	5	15	45	35	0
24	I ask students to fill in the blanks with words, phrases or sentences which they hear on the tape while they listen to the spoken text.	5	0	15	50	30
25	I ask students to extract relevant information from the spoken text and transfer it to a table, a chart, or a diagram according to the form provided.	0	10	35	35	20
26	I ask students to listen to the spoken text and do problem - solving activities (e.g. hearing a problem and suggesting a solution).	5	25	40	25	5
Total %		50	205	285	240	100
Mean %		5.55	22.77	31.66	26.66	11.11

Table 6: Percentages of Teachers' Use of Tasks and Activities for Teaching Listening Comprehension

Table 4 shows that teachers often train their students to utilize listening strategies or "enabling skills" in doing listening comprehension tasks. This finding seems to reinforce the suggestion stated by Willis (1981) which emphasizes the mastery of "enabling skills" for effective listening with increased understanding.

6.3.3. Aural Input:

The aural input used in teaching listening comprehension in this research is summarized in Table 5.

Item No.	Statements	Never %	Seldom %	Sometimes %	Often %	lway %
15	I provide students with different kinds of aural input (audio, like lectures, interviews , radio news , and audio-visual, like films and TV. announcements, etc.).	5	15	40	15	25
16	I provide students with recorded natural speech which is full of hesitations and pauses, elision, liaison, etc.	10	15	35	35	5
17	I give students practice in listening to different speakers with different accents, especially in extensive listening.	0	10	35	40	15
Total %		15	40	110	90	45
Mean %		5	13.33	36.66	30	15

Table 5: Percentages of Teachers' Use of Materials for Teaching Listening Comprehension

It can be seen from Table 5 that teachers do not provide their students with different kinds of aural input (such as lectures, interviews, radio news, films, TV. announcements, etc. or natural speech which is full of hesitations and pauses, elision and liaison). It follows that the aural input used for teaching listening comprehension is not natural in most cases. This of course will limit the students' ability to comprehend natural language and will restrict their attempt to use it beyond the classroom.

6.3.2. Developing Strategies for Listening: Enabling Skills:

Interactive listening entails the use of effective strategies for developing students' listening comprehension. The use of these strategies by the teachers of the present research can be shown in Table 4.

Item No.	Statements	Never %	Seldom %	Some-times %	Often %	Always %
5	I stop the tape and ask students to predict what will come next while listening to the spoken text.	0	20	50	20	10
6.	I train students to use their own knowledge of the subject matter to help them understand the text.	0	20	10	30	40
7	I train students to guess the meaning of unknown words or phrases from the context of the spoken text.	0	0	10	45	45
8.	I train students to recognize discourse markers(e.g. well, oh, another thing is, now, finally) in the spoken text.	10	0	45	15	30
9.	I train students to understand different intonation patterns and uses of stress, etc which give clues to meaning and social setting.	0	10	20	45	25
10	I train students to understand inferred information, e.g. speaker' attitudes and intentions.	0	15	15	50	20
11	I give students practice in listening for the general idea (the gist).	0	0	20	25	55
12	I give students practice in listening for specific details.	0	5	25	40	30
13	I give students practice in listening for the sequence of events.	0	5	30	40	25
14	I give students practice in drawing conclusions.	0	10	35	40	15
Total %		10	85	260	350	295
Mean %		1	8.5	26	35	29.5

Table 4: Percentages of Teachers' Use of Strategies for Teaching Listening Comprehension: Enabling Skills.

The following ways and activities are expected to involve listeners in doing purposeful listening tasks that can develop their listening competence.

6.3.1. Pre-Listening Activities:

Pre-listening activities might include the following: making predictions from the title of the spoken text, providing information about the topic of the text, and holding a discussion about the content of the text. Table 3 summarizes the results.

Item No.	Statements	Never %	Seldom %	Sometimes %	Often %	Always %
1	I train students to predict what people are going to talk about from the title of the text before they listen to the spoken text.	0	0	5	25	70
2	I provide students with some information about the situation, the characters and the events of the topic before they listen to the spoken text.	10	10	40	30	10
3	I hold a discussion about the content of the topic before students listen to the spoken text.	0	5	45	25	25
Total %		10	15	90	80	105
Mean %		3.33	5	30	26.66	35

Table 3: Percentages of Teachers' Use of Pre- Listening Activities for Teaching Listening Comprehension

Table 3 shows that EFL teachers have realized the importance of using pre-listening activities for preparing learners to listen to the spoken text. This finding is in line with the suggestion stated by Richards (1985) which regards pre-listening activities as a way of activating the learners' script to understand the spoken text.

6.2. The Traditional Method of Teaching Listening Comprehension

Features of the traditional method of teaching listening comprehension in the EFL classroom are included in Table 2.

Item No.	Statements	Never %	Seldom %	Sometimes %	Often %	Always %
29.	I ask students to close their books, listen to the tape and provide answers to the questions(usuallytrue- false questions) I ask afterwards	0	25	20	30	25
30	After listening to the tape, I ask students to answer the questions I have already introduced before listening to the spoken text.	0	0	45	40	15
31.	I demand exact recall of verbal details (fully correct answers).	15	25	35	20	5
Total %		15	50	100	90	45
Mean %		5	16.66	33.33	30	15

Table 2: percentages of Teachers' Use of the Traditional Method of Teaching Listening Comprehension

Table 2 shows that teachers often ask students to close their books, listen to the tape, and provide answers to the questions (usually true-false questions) the teacher asks afterwards. This traditional way of teaching listening comprehension is no more than a matter of testing students' memory. It does not help students use effective listening strategies such as the ones which will be presented below.

6.3. Alternative Ways of Teaching Listening Comprehension:

In order to overcome the disadvantages of the traditional method of teaching listening comprehension, we have to focus on alternative ways for teaching this important skill.

6.1. Listening and Related Skills

The extent to which listening comprehension skills are linked to speaking, reading, and writing in the EFL classroom is shown in Table 1.

Item No*'	Statements	Never %	Seldom %	Some-imes	Often %	Always %
35.	I ask students to hold a discussion about the content of the spoken text after listening to the tape.	0	20	35	35	10
36.	I direct students to read certain articles about the topic of the text after listening to the tape.	15	30	50	5	0
37.	I ask students to rephrase and write a summary of the spoken text after listening to the tape.	15	5	55	15	10
38.	After listening to an interview, I ask students to interview each other to obtain similar information.	10	5	55	25	5
39.	I ask students to write down the answers from the interviews as they do them among themselves.	10	15	45	25	5
Total %		50	75	240	105	30
Mean %		10	15	48	21	6

Table 1: Percentages of Teachers' Use of Listening and Related Skills for Teaching Listening Comprehension

Table 1 shows that only 21% of teachers often link listening with the other three skills. Thus, listening is poorly linked with its related skills. This may result in the learners' inability to make appropriate use of the four language skills. Research has shown that listeners' comprehension is affected by poor oral production (Gumperz, 1982; Green, 1989). To achieve better results, listening should be integrated with other skills to form the basis for language production for communicative purposes.

* Stands for the item number as it appeared in the questionnaire in Appendix 1, henceforth.

investigation in an attempt to describe and account for the actual classroom teaching of listening comprehension (see Appendix 1).

Twenty questionnaires were given to EFL teachers. They were asked to identify the methods they use in teaching listening comprehension by responding to statements arranged according to a five-point scale (never, seldom, sometimes, often, always), and by providing further information in reply to open-ended questions concerning the factors which play an important role in helping or hindering listening comprehension.

To ensure the validity of the questionnaire, it was given to seven refereed specialists in English language and Education for judgment and amendment. The questionnaire was then administered to EFL teachers at the end of their regular Thursday meeting in the ESP centre. Oral instructions were given by the researcher to avoid any misunderstanding. To measure the reliability of the questionnaire, the Spearman rank correlation coefficient was used (Butler, 1985, 146). It was found that the questionnaire had a high level of reliability, achieving 0.93.

Twenty non-native speaker (NNS) teachers of English in the ESP Centre at Damascus University participated in the study. The students being taught were all native speakers of Arabic learning general English as a foreign language for academic purposes.

6. Findings and Discussion :

In what follows, data of the research will be presented first and then accounted for; that is , a descriptive- analytical approach will be followed in interpreting and discussing the results of the research .

instruction tasks, identifying mistakes or contradictions in the spoken text, completion-type activities, extracting relevant information from the spoken text and transferring it to a table, and problem solving activities.

Visual aids are important in a listening course based on audio-tapes where learners normally do not see the visual element in spoken interaction. Sheerin (1987) states that "visuals can provide support during listening by reinforcing the aural message or as part of a listening task, by focusing learners' attention on the important parts of the message and training them to listen for specific information" (127). A video-tape recorded text, for example, will help students see the speakers and look at their facial expressions, and this improves the quality of listening comprehension. On the other hand, written support in the form of transcripts of the spoken text can also improve learners' listening comprehension (Sheerin, 1987, 128). However a transcript may be most useful when provided after the initial listening so that listeners check to make sure that they can follow the spoken text.

4. Aims of the Research:

The present research aims at answering the following questions :

1. To what extent is listening comprehension related to the other skills of speaking, reading, and writing?

2. What is the traditional way of teaching listening comprehension?

3. What are the alternative ways for teaching listening comprehension?

In trying to provide answers for these questions, suggestions will be made to improve ways of teaching listening comprehension in the EFL classroom at Damascus University.

5. The Survey: Design , Procedures, and Subjects:

The present research investigates the teaching of listening comprehension in the EFL classroom at Damascus University. For this type of study, the descriptive-analytical approach is used. To this end, the researcher uses the questionnaire as a tool of

Brewster et al. (1991) talk about the use of intelligent "guesswork"as an important strategy in listening comprehension. This can be done by explaining to listeners that they can use their background knowledge to work out the meanings of the new words and to draw upon any information given in the text. In order to understand a spoken text, listeners should be able to use a variety of strategies or what Willis (1981) calls "enabling skills". Listeners should be trained to predict what will come next while listening to the spoken text, to guess the meanings of unknown words or phrases from the context of the spoken text, to recognize discourse markers, to understand different intonation patterns and uses of stress, to understand inferred information, to get the general idea of the text, to define specific details, to listen to the sequence of events, and to draw conclusions.

Training in the use of listening strategies or enabling skills raises a number of points: learners are not supposed to understand every phoneme, syllable, word, and phrase but are expected to understand the "gist" of the message. Alternatively, the teacher might ask his students to focus on specific details. Listeners should be encouraged to focus on the teacher's body language or the way he uses his voice to stress important words which carry the pragmatic meaning of utterances. Discourse markers, such as first, second, etc., give important signals about what will come next in the spoken text. This becomes especially important when listening to a sequence of events, such as a story or a set of instructions. They help listeners predict thus helping them feel more confident in performing listening comprehension tasks.

Byrne (1989) suggests that learners should be exposed to a wide variety of samples of the spoken language and different types of texts. The different types of texts require, of course, different tasks. There are several possible tasks and activities that could be used in training students in listening comprehension. Key areas include identification, discrimination and selection tasks, classification tasks,

Traditionally, listening comprehension is treated as a test in which tapes are played followed by comprehension exercises to be completed and feedback is given in the form of the right answer. Richards (1985) believes that this sort of activity " in no way helps the learner develop the ability to grasp main ideas or extract relevant details" (203). This would imply that students should be encouraged to provide short responses during or between parts of the listening task and not to confine their responses to the comprehension questions at the end. Students, for example, can be asked to do matching, drawing, ordering the sequence of events, and writing tasks while listening to the spoken text.

It should be noted that in listening comprehension exercises learners are not expected to produce answers that are one hundred percent correct; listeners are not walking tape-recorders (Brown and Yule,1983, 57-69). Moreover, studies have shown that when native speakers are asked to recall what they have heard, they recall models not particular words (de Beaugrande and Dressler, 1981, 195-8). It follows that questions which demand exact recall of the text are often misguided.

This brings us to consider alternative ways of teaching listening comprehension in which listening is treated as an interactive skill. Interactive listening involves a number of factors: pre-listening activities, enabling skills, aural input, and visual and written support.

Listening tasks designed for teaching rather than testing purposes require many of the pre-listening activities and other activities to be completed while listening rather than as post-listening tasks. Pre-listening activities give a considerable amount of preparation for listening before listening actually begins. Such activities "activate the learner's script and set a purpose for listening" (Richards, 1985,203).

Attempts were made to design listening comprehension courses to train students in listening skills. However, the material was found to "test rather than teach" (Thomas, 1982 quoted in Sheerin, 1987, 126). To improve the situation, Sheerin suggests "adequate preparation, adequate support, and the provision of appropriate tasks" (126). In other words, learners should be given pre-listening activities which prepare them to understand the spoken text. It is also important for learners to get visual support in the form of pictures, diagrams, and maps as well as written support such as transcripts of the text to reinforce the aural message as they listen to the spoken text. It is equally important to provide learners with reasonable and appropriate tasks which are designed to develop their listening skills.

Herschenhorn (1979) believes that listening is the least stressed skill in the language classroom. The question which persists then is how to bridge the gap between an analysis of listening tasks and actual classroom teaching under certain circumstances. The present research partly attempts to bridge this gap by drawing on the findings of a field study based on actual classroom teaching of listening in the EFL classroom at Damascus University.

3. Theoretical Background:

Listening provides a stimulus for other skills, such as speaking, reading, and writing. Listening requires someone to receive the message and respond to it. Furthermore, a discussion of listening comprehension implies a consideration of reading comprehension as reading provides visual reinforcement for listening tasks. Listeners need the help of the written form to comprehend listening tasks (Hasan, 1993, 129). This relationship between listening and its related skills might not often be emphasised in traditional language teaching. Instead listening is probably considered a skill to be acquired in its own right.

1. Introduction and Rationale:

Much emphasis has been placed on promoting speaking skills and yet listening skills have received less attention than the other skills (Richards, 1985). It should be noted that oral communication involves the ability to comprehend as well as to speak the language. Speakers will not be able to interact effectively with their interlocutors unless they comprehend what is spoken to them. It is in this sense, perhaps, that listening may be considered the most important skill of all the four language skills; it serves as a springboard for oral practice and its related skills of reading and writing.

Listening comprehension is a hard skill to develop: learners may spend much of their time listening passively to the foreign language in the teacher-centered EFL classroom, and yet they may not develop their listening comprehension skills. This is simply because traditional passive listening of this sort in which students simply listen to the spoken text in order to answer comprehension questions at the end does not help learners acquire this important skill. This traditional method places "a great strain on students' memory and tends not to develop listening skills" (Brewster et al. 1991,56). In order to be good listeners, students need to be trained on how to use their interactive listening strategies in the student-centered EFL classroom; they need to be engaged in purposeful and effective activities while listening to the spoken text. This is what the present research has tried to demonstrate a need for.

2. Previous Research:

"There is little direct research on second language listening comprehension'' (Richards, 1985,189). Research in this area centered on factors affecting listening comprehension (Boyle, 1984), planning, material preparation, graded practice exercises, and activities with a communicative purpose (Zappolo, 1981; Olaofe, 1994; Littlewood, 1981).

Ways of Improving Teaching Listening Comprehension in the EFL Classroom at Damascus University

Dr. Ali S. Hasan
Faculty of Education
Damascus University

Abstract

Listening comprehension in the EFL classroom at Damascus University is usually taught in a traditional way: teachers simply play the tape and ask students to listen to the spoken text in an attempt to answer comprehension questions about it. It is in this sense that listening becomes a traditional activity designed for testing and not for teaching. But does listening comprehension involve only testing? How can we teach listening skills? Which activities improve the teaching of listening skills?

Pre-listening activities, strategies or enabling skills, aural input, tasks and activities, and visual and written support were all examined in detail through a field study conducted in the EFL classroom at Damascus University using the questionnaire as a research tool. The results show that EFL teachers use the traditional method of teaching listening comprehension. The study ascertains that the above investigated key factors of listening, when exploited well, provide effective ways of improving the teaching of listening comprehension skills and might lead to great confidence in using the language for interactive and communicative purposes.

An Analyfical study of M.ed theses in Education and psychology from 1971 - 1988

Dr. Musa Al-Nabhan
Faculty of Education
University of Mu'atha

Abstract

The main goal of the pesent study is to investigate the current status of master theses in education and psychology that have been prepared in all faculties of education in Jordanian Universities during the last tow decades (1971 - 1988).

The areas of investigation are the fields, methodology, sampling techniques , and variables for the purpose of providing the efficient guide lines to develop the intended educational research in Jordan .

Based on this survey, the bulk of theses were descriptive, comparative, and quantitative studies with large sample sizes ninety four percent of these studies addressed educational and psychological phenomena which were erroneously viewed as a simple and unidimentional

For the paper in Arabic language see the pages (٢٢٣-٢٠٧).

Gogevin , maniliya and novikove in order to find out the factors of barley's crop vacillation in the studied area.

The importance of the applicable research is to give a scientific picture to improve the land area under study and the similar environmental area .

the recommendations and results which i obtained are very necessary for those who are working in the fields of system agronomy and the development of the new economic forms

For the paper in Arabic language see the pages (٢٠٦-١٧٩).

Farming in Arid and Semi Arid Areas and the Economic Feasibility .

Example (Barely's Grops in The third, Fourth anf Fifth Stabilized Agronomic Areas in Syria.

Dr. Saleh Wahbi
Department of Geography
Faculty of Letters
Damascus University

Abstract

The research area is the syrian desert and the marginal areas located in the third, fourth and fifth agronomic stabilized areas

Those areas are recognized with low agronomic products, and the hardness of the environmental problems whcih resulted by the man's unfair behaviors , such behaviors whcih caused huge damages for the system of the environmental in those areas .

At the same time the research aims to find out the vacillation factors of unirrigated and irrigated barley's corps in the research area, and at the same time to point out the factors which affect such vacillation in order to make the economic feasibility of barley planting and to show the most effective method to improve and invest the agronomic resources

In this research, i used the statical form which was used by :

something really actual, or at least it is itself an actual as an opposite to the contingent; that is to say, it is itself a Pure Act

*For the paper in Arabic language see the pages (١٧٧-١٥٣).

animated, like the effect which the Mover leaves in the moved thing, that which transfers from the potential existence to the actual existence and by which its perfection can be realized. Having reached this conclusion, he affirms that motion is one; and he finds the absolute unity of motion in its necessity and continuity Existence, consequently, is either the perfection of the actual existence, or it is motion, that is to say, transition from potentiality to actuality. Moreover, since motion is the perfection of what is potential, the realm of potentiality, must then precede it. This is because the potential existence always precedes the actual. Potentiality, according to Ibn Bajja, is not transcendent; rather it is always existence embodied in some specific subject, whether it is added to a natural or a compulsory movement, a temporary or an eternal event.

Again, every body has its natural place in which it abides, and its entity as such is perfect. Its potentiality to tend towards it- when the place does not contain it- lies in it. In addition to places, bodies also have degrees, which are related with the natural from the body as a final cause for its perfection. The body seeks to have such as a degree during its transfer from the potential existence to the actual existence. However, according to man and animal, place is not required for itself as a primary intention.

The purpose of using both ideas of potentiality and actuality is to offer a metaphysical examination of movement in the sensible things in order to reach the non- sensible things. Such an account would clarify that potential existence is a necessary condition for motion. It indicates to the body's failure and lack to be an actual cause for itself. Consequently, actuality is added to potentiality from the outside, from

Potentiality and Actuality in Ibn Bajja's Theory of Motion

Dr. Abdl-Hamid Al-Saleh

Department of Philosophy and Sociology

Damascus University

Motion is the perfection of what potentially exists only qua potential, and it is the most famous pillars of life. It is also its peculiar characteristic, as well as the most known by sense.

-Ibn Bajja-

Abstract

The primary purpose of this study is to give an account of Ibn Bajja's discussion about the ideas of action and reaction in his theory of motion. The research is essentially concerned with his attempt to provide a proof for the existence of the Prime Mover.

The study starts with an introduction about Ibn Bajja's life and doctrine. It enquires about the problem of motion, its nature and entity. His argument runs as follows:

"Motion is a reasonable meaning, and each reasonable meaning must exist: its existence is either impossible, necessary, or possible". He concludes, after examining the three probabilities, that motion is necessary and naturally required, as if its nature is

Nostalgia in Ibn El-Faredh's Poetry
(An Allegorical Study)

Dr. Rushdi Ali Hasan
Faculty of Education
University of Mu'Atha

Abstract

This study aims to examine the nostalgia in Ibn El-Faredh's poetry with special emphasis on allegory since Ibn El-Faredh was well-known as a Sufi more than as a poet. Ibn El-Faredh was not studied as a poet who has a profound capability of merging structure and content in union. In addition, he was able to make the extended physical expressionist forms represent absolute unknown attributes.

The importance of the study lies in its attempt to show the congruity between allegorical expressionist froms and unknown nostalgic implications. Moreover, the study makes use of a number of books which has already dealt with Ibn El-Faredh's as asufist and a poet or with sufist literature.

For the paper in Arabic language see the pages (١٥٢-١٢١).

La théorie de la critique romanesque chez M. BAKHTINE

Dr. Wail Barakat
Départment de Language Arabic
Faculty de Létters
Université de Damas

Résumé

Nous présentons dans cet article les principaux éléments de la théorie de la critique romanesque chez M. Bakhtine. D'adord, nous avons parlé du principe dialogique que Bakhtine a découvert a` travers les romans de Dostoievski. le dialogisme - terme lancé par Bakhtine - signifie le reflet des discours de l'autrui qui forment une grande partie de notre parole.
Le roman polyphonique, selon lui, est le lieu de conflits des idées, des discours, des idéologies et des consciences. A propos de la proplématique de la forme et du contenu, Bakhtine propose une troisième solution quand il suggere le terme du langage sociale.
D'autre part il a considéré l'idée comme le matériel qui compose et caractérise le roman, et elle est le principe sur lequel repose la vision totale de monde. dans le roman de Dostoievski, tous les sons des personnages prennent leurs occasions y compris celui de l'auteur qui, en tant que romancier neutre par rapport aux personnages, expose les événements sans prendre parti pour un tel personnage contre un autre.
Le point de vue de l'auteur n'occupe qu'une place égale a celles des autres forces faisant l'oeuvres romanesque, car il est un des plusieurs.
Mais, par contre, il se trouve à la longueur de roman.
En somme, nous povons dire que Dostoievski est le créateur du roman dialogique, et le romancier démocratique dans son oeuvre, et que Bakhtine est le théoricien et le critique de l'art romanesque nouvelle de Dosotioevski, celui de roman dialogique

L'article en arabe. Veuillez, Consulter, Les pages. (١١٩-٦٩).

represented by the aforementioned Malsow inventory along with a description of this instrument and its goals.

The research demonstrated its results and analyzed them according to its hypotheses. The hypotheses which stress upon the existence of no significant differences among prominent students as per specialization and gender and between prominent students and non-prominent ones as their specialization and gender were approved.

The research recommended the rational realistic dealing with a significant portion of students upon which a considerable deal of social and academic development is counted. The research also indicated that the real knowledge of the prominent student contributes positively in the good selection of the most proper methods for dealing with him, personally and institutionally.

For the paper in Arabic language see the pages (٩-١٧).

The Levels of Psychological security And Achievement prominence "A Field study on the prominent Students Compared to the Non-Prominent at Damascus University"

Dr. Ali Saad
Faculty of Education
Damascus University

Abstract

The Current research deals with the relation between two significant concepts in the psychological life: The psychological security concept and the achievement prominence concept. It is a critical study which utilizes an analytical descriptive approach and a scientific tool (security-insecurity inventory- Maslow) on sample of prominent and-non prominent students at Damascus University.

The research reviews in its theoretical framework the on-going argument over the concept of prominence in general compared to the concept of creation, invention, achievement, genius, latent....etc. It turned out that the issue is not yet decided in our revenant Arabic literature. The same argument applies on the reference frameworks which are distinctive of the prominent behavior, its psychological medium, the characteristics of prominent students ...etc. the study also touched upon psychological security as relates to its concept and indicators adopted in the research.

As for the field framework, the study touched upon the population of the study, its samples, goals and hypotheses. As for the instrument of the research it was

CONTENTS

DAMASCUS UNIVERSITY

JOURNAL

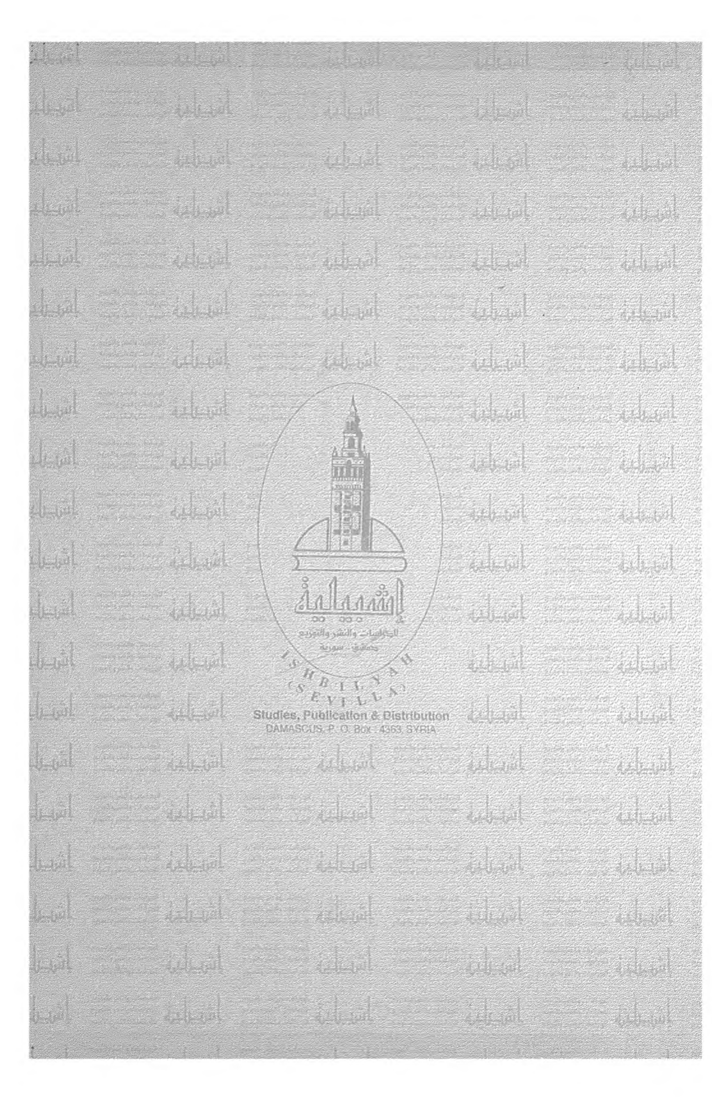
FOR THE ARTS AND HUMAN AND EDUCATIONAL SCIENCES



A Refereed Research Journal

VOL. 14 – NO. 3 - 1998

إشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
دمشق - سورية
ISHBILYAH
(SEVILLA)
Studies, Publication & Distribution
DAMASCUS. P. O. Box : 4363, SYRIA



إشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
دمشق - سورية
ISHBILYAH
(SEVILLA)
Studies, Publication & Distribution
DAMASCUS, P. O. Box . 4363, SYRIA

